u(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9570398
e d'intérêt : 540

iation québécoise de pédagogie collégiale. Colloque (14e : 1994 :
Québec, Québec).

/ du 14e colloque de l'AQPC, Québec, 6, 7 et 8 juin 1994. --
éal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 1994.
224 p. en pag. multiple : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. : Evaluation! évolution? où s'en va le collégial?.
Comprend des bibliogr.

ISBN 2-921793-00-8

ipteur(s) : Evaluation de l'apprentissage * Evaluation de
eignement * Evaluation de l'enseignant * Evaluation de programmes *
ation formative * Enseignement fondé sur les habiletés * Compétence
orme scolaire * Approche-programme * Affectivité * Elaboration
truments * Utilisation de l'ordinateur * Aide à l'apprentissage *
tion générale * Collégial (Ordre d'enseignement)

Le 14e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale
it sur l'évaluation, sa nature et sa portée de même que sur sa place
s perspectives dans le projet de renouveau de l'enseignement
gial. Les différentes facettes de l'évaluation y ont été abordées:
pprentissages, de l'enseignement, des enseignants, des programmes,
ompétences, etc. L'évaluation a également été examinée dans le cadre
aide à la réussite, de l'approche par compétences, de
roche-programme, du changement en éducation, de l'utilisation de
inateur, etc.

LES ACTES

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

aqpc

6, 7 et 8 juin
1994
Hôtel Hilton
Québec

14e colloque
de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

95-70398

Actes du 14e colloque de l'AQPC

Québec, 6, 7 et 8 juin 1994

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

La publication des Actes du 14e colloque annuel de l'AQPC est rendue possible grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation et grâce à l'appui financier du Groupe MFQ (Carte Capitale inc., La Capitale, Compagnie d'assurance générale et de MFQ Vie, corporation d'assurance) et de la Compagnie Houghton Mifflin, commanditaires officiels de l'AQPC.

La reproduction des textes, sauf indication contraire de la part des auteurs, est autorisée avec la mention de la source.

Pour obtenir un exemplaire des Actes, veuillez vous adresser à :

AQPC
7000, rue Marie-Victorin
Montréal (Québec)
H1G 2J6

Téléphone : 514.328.3805
Télécopieur : 514.328.3824

ISBN : 2-921793-00-8

Dépôt légal, 3e trimestre 1994
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Achevé d'imprimer en octobre 1994.

Liminaire

Mot du Président d'honneur

Les Collèges François-Xavier Garneau, de Limoilou et de Sainte-Foy se sont associés en juin dernier à la tenue du 14e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Près de 1 000 personnes ont répondu à l'invitation et ont exprimé, dans l'évaluation qu'elles ont faite du Colloque, une grande satisfaction. Le succès d'un tel événement est largement tributaire du travail des personnes-ressources et de toutes celles qui ont participé d'une manière ou d'une autre à l'organisation.

Au fil des ans, l'AQPC est devenue cette tribune d'expression pour les professionnels de l'enseignement et de la recherche en milieu collégial désireux de faire connaître et de faire partager leurs travaux, leurs expériences et leurs découvertes dont les bénéfices rejaillissent irrémédiablement sur la qualité de la formation collégiale et son environnement. Les ***Actes*** du colloque annuel de l'AQPC et la revue ***Pédagogie collégiale*** tiennent lieu de foyers de culture et de forum d'échanges pour ceux et celles qui participent au développement de la vie intellectuelle et à l'amélioration des connaissances en milieu collégial.

Mes collègues directeurs généraux des collèges hôtes, Yvon Beaulieu pour le Collège de Limoilou et Denys Larose pour le Collège de Sainte-Foy, se joignent à moi pour vous souhaiter de fructueuses lectures dans les ***Actes*** du 14e Colloque de l'AQPC.

Jean ASSELIN
Président d'honneur du 14e Colloque de l'AQPC
Directeur général du Collège François-Xavier-Garneau

Mot du Président de l'AQPC

L'année 1994 aura été décisive pour le réseau collégial et une fois de plus le Colloque annuel de l'AQPC aura marqué l'histoire mouvementée des cégeps. En effet, qui aurait pu prédire, il y a cinq ans seulement, qu'il aurait été possible de tenir un tel événement pour l'ensemble du réseau collégial sur le seul thème de l'évaluation.

Le 14e Colloque de l'AQPC, ***Évaluation! Évolution? Où s'en va le collégial***, a donné l'occasion de réfléchir aux principaux enjeux auxquels les collèges sont actuellement confrontés quant à leur mission et quant à la qualité de leurs programmes et de leur enseignement. Encore une fois, au risque de redites, la qualité de l'organisation, la richesse et la diversité des contenus, le haut niveau des présentations, des échanges et de la participation ont fait de cet événement annuel une autre manifestation de la fierté et du dynamisme de notre jeune réseau collégial.

Tout comme l'événement qu'ils viennent couronner, les ***Actes*** des colloques de l'AQPC, publiés à chaque année, permettent à toutes ces personnes, enseignantes, professionnelles ou cadres, de livrer leur réflexion sur les questions de fond qui marquent les moments forts de la vie au collégial.

Jean TRUDEL
Président de l'AQPC

Présentation et repères

Une année après le lancement de la réforme de l'enseignement collégial, l'AQPC a tenu son colloque annuel sur le thème de l'évaluation. Les ***Actes*** de ces assises sont publiés afin de permettre la poursuite des réflexions et de rendre accessible au plus grand nombre le contenu des conférences et des ateliers.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont accepté de nous faire parvenir leurs textes en tenant compte des consignes rigoureuses de mise en page et d'autocorrection qu'impose l'AQPC. Ces mesures permettent de publier les ***Actes*** rapidement compte tenu des ressources disponibles. **Il va donc de soi que les textes publiés ici le sont tels que reçus et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.**

Le contenu des Actes contient les titres de toutes les conférences et ateliers. L'ordre de présentation est celui même du déroulement des activités lors du Colloque 94. Les activités dont le texte est publié y sont indiquées en caractères gras .

Chaque texte a sa propre pagination mais on peut s'y retrouver facilement grâce au numéro de l'activité indiqué en haut à droite de chaque page de texte. Par exemple, dans le code d'activité **6D4**, le chiffre **«6»** fait référence à la date du 6 juin, la lettre **«D»** indique qu'il s'agit de la quatrième plage horaire des activités de la journée et le dernier chiffre **«4»** renvoie au numéro séquentiel de l'activité en question.

SOMMAIRE

PAGE

- Liminaire 3
- Artisans du Colloque 4
- Programme du Colloque 5
- Thème du Colloque 6
- Index thématique 8
- Index des personnes-ressources 10
- Contenu des Actes 11

Collèges hôtes

FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

LIMOILOU

SAINTE-FOY

Participation officielle

Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP

CEQ — Fédération du personnel professionnel des collèges

Fédération du personnel de soutien

FAC — FÉDÉRATION AUTONOME du COLLÉGIAL

FNEEQ CSN — Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec

Artisans du colloque

Maîtrise d'oeuvre : le Conseil d'administration de l'AQPC
Gérald SIGOUIN, président (Collège Marie-Victorin) ; Marie LACOURSIÈRE, vice-présidente (Collège du Vieux Montréal) ; Hélène BOISSONNEAULT, secrétaire par intérim (Collège de Limoilou) ; Raynald DONAIS, trésorier (Collège de Rosemont) ; Donald GRONDIN, conseiller (Collège de Drummondville) ; Lise VALLÉE, conseillère (Collège de Saint-Laurent) et Denise GÉLINAS, conseillère par intérim (Collège d'Alma).

Comité des Collèges hôtes
Jean ASSELIN, président d'honneur du colloque (directeur général du Collège François-Xavier-Garneau) ; Yvon BEAULIEU (directeur général du Collège de Limoilou) et Denys LAROSE (directeur général du Collège de Sainte-Foy)

Comité aviseur
Hélène ALLAIRE et Gérald SIGOUIN, conseillers pédagogiques (Collège Marie-Victorin) ; Cécile D'AMOUR et Jacques LALIBERTÉ, conseillers pédagogiques (CPE\C-PERFORMA, Université de Sherbrooke) ; Jean-Pierre GOULET (rédacteur en chef, *Pédagogie collégiale*) ; Robert HOWE, conseiller pédagogique et Michel SAINT-ONGE, coordonnateur (Collège Montmorency) et Bernard MORIN, adjoint à la direction des études (Collège Ahuntsic).

Direction générale
Gérald SIGOUIN

Finances
Raynald DONAIS

Supervision des publications
Jean-Pierre GOULET

Coordination des ateliers, des conférences et de la publication des Actes
Gérald SIGOUIN

Coordination de la logistique, des activités sociales et de l'exposition
Pierre SAINT-AMAND (Collège François-Xavier-Garneau)

Conception du progiciel de gestion des données
Raynald DONAIS

Secrétariat
Cécile DUMONT (AQPC) et Louise MARTIN (pigiste)
Josée GAUDREAU (Collège François-Xavier-Garneau)

Conception graphique de l'affiche et de la page couverture
Jean-François ROY, Sylvain GRAND'MAISON et Geneviève GAGNÉ (étudiants en graphisme au Collège de Rivière-du-Loup)

Mise en page et adaptations graphiques
Suzanne LALANDE-GUIMOND (Collège Marie-Victorin)

Impression
Papier Profusion Inc. (Collège Marie-Victorin)

Programme

Lundi 6 juin 1994

8h30 Accueil et inscription au Foyer de l'hôtel Hilton
Ouverture officielle de l'exposition
SALON DES COLLÈGES
Jus, café et croissants

9h30 **Mots de bienvenue**

9h45 **PRÉAMBULE EN FANTAISIE**
MM. Jean-Eudes GAGNON et Michel POIRIER
Évaluation : rêve éveillé ou réalité... virtuelle?

10h15 Pause santé

10h45 **CONFÉRENCE D'OUVERTURE**
M^me^ Lorraine SAVOIE-ZAJC
La dynamique du changement :
une perspective en plongée et en contre-plongée

12h15 Repas libre

13h45 **GRANDES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES**
M. Jean-Pierre ASTOLFI
L'évaluation, «lieutenant» de l'apprentissage

15h15 Pause santé

15h45 **ATELIERS**
ou
FORUM
Points de vue sur la réforme du collégial
M. Jacques L'ÉCUYER
Mme Nicole SIMARD
M. Gilles TREMBLAY
M. Serge THIBAULT

16h Fin de la première journée du ***SALON DES COLLÈGES***

17h30 Fin du Forum et des ateliers

17h30 Cocktail

Mardi 7 juin 1994

8h30 **Exposition *SALON DES COLLÈGES*** (suite et fin)
Jus, café et croissants

8h45 **ATELIERS**
ou
Conférence de M. Robert BISAILLON
Changer de modèle de gestion : une nécessité pour le succès de la réforme

10h15 Pause santé

10h45 **ATELIERS**
ou
Conférence M^me^ Louise BÉLAIR
Stratégies d'évaluation et gestion de classe :
pour une intégration de l'évaluation formative dans son enseignement

12h15 Repas libre ou
séance annuelle de l'**Assemblée générale de l'AQPC**

14h **ATELIERS**
ou
TABLE RONDE
Le point de vue syndical sur l'évaluation du personnel enseignant
M. Denis CHOINIÈRE
M. Michel DUFFY
M. Réal TROTTIER

15h30 Pause santé

16h **ATELIERS**
Clôture de l'exposition ***SALON DES COLLÈGES***

17h30 Cocktail

18h30 **Banquet et Hommage de l'AQPC**

21h30 Soirée dansante

Mercredi 8 juin 1994

8h45 **ATELIERS**
ou
Conférence de M. Dany LAVEAULT
Évaluation des apprentissages :
complicité ou duplicité?

10h15 Pause santé

10h45 **CONFÉRENCE DE CLÔTURE**
M. Benoît AUBIN
Qu'enseigne-t-on au juste à nos jeunes?

12h30 Clôture du Colloque

Le thème du colloque

Évaluation ! Évolution ? Où s'en va le collégial ?

L'évaluation est un thème à la mode, c'est le moins qu'on puisse dire. Le sujet a occupé de nombreuses pages dans les mémoires présentés à la Commission de l'éducation à l'automne 1992 et il fait l'objet d'un train de mesures dans le projet de renouveau pour les collèges. Et si l'on se fie au discours, l'idée d'évaluation progresse. Certains semblent même y voir une planche de salut pour le collégial.

Il n'est sûrement pas inutile de faire le point sur la question et de se demander « *Où s'en va le collégial ?* » au moment où s'amorcent des changements importants en matière d'évaluation dans les collèges.

Pour bien prendre la mesure de l'évaluation, il importe, dès le départ, de distinguer ce qui prévaut pour l'évaluation des apprentissages de ce qui caractérise l'évaluation des établissements.

L'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages occupe une place importante dans l'horaire et les préoccupations, tant des élèves que des professeurs. Les pratiques et les croyances actuelles en matière d'évaluation sommative entraînent souvent un fardeau de la correction. Elles contribuent aussi à la survalorisation des notes par rapport à l'apprentissage et elles soulèvent un doute quant à la signification véritable de la note finale dans les cours.

On remarque, d'autre part, que l'évaluation formative ne fait pas encore partie intégrante de l'enseignement, loin de là. Le concept est très souvent mal compris par les enseignants qui craignent, notamment, que l'évaluation formative augmente la somme de corrections et diminue la motivation des élèves (évaluation sans attribution de notes). Mais, entre autres, l'approche par compétences et les théories cognitivistes, auxquelles on s'intéresse de plus en plus dans les collèges, contribuent à changer les façons de voir et de faire les choses. En effet, le développement des compétences, l'enseignement stratégique et l'évaluation authentique supposent un recours fréquent à l'évaluation formative, en même temps qu'ils exigent, il faut le souligner, une très grande cohérence entre les objectifs, les méthodes et l'évaluation.

Par ailleurs, évaluer les apprentissages reste, le plus souvent, un geste privé. Chacun construit ses instruments d'évaluation et effectue ses corrections dans la plus grande discrétion. Bien audacieuse la direction des études qui demanderait d'examiner, en même temps que les plans de cours, les instruments d'évaluation des apprentissages... Mais les réflexions et les actions entreprises dans les collèges sur la formation fondamentale, l'approche-programme et les compétences, notamment, contribuent à la concertation en ce qui concerne tous les aspects de l'enseignement, y compris l'évaluation des apprentissages. Et l'obligation, pour les collèges, de faire des épreuves synthèse de programmes va obliger les enseignants à sortir de leur isolement en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation de l'établissement

L'évaluation de l'établissement (personnel, programmes, politiques, etc.) est par contre moins fréquente et moins systématique que l'évaluation des apprentissages. Existe-t-il un collège qui se soit doté d'une véritable politique d'évaluation institutionnelle et qui l'applique ? Des pratiques existent, bien sûr, mais elles sont loin de couvrir tous les domaines de la vie de l'établissement.

Peut-être pourrait-on constater, à partir des pratiques existantes et du discours sur le sujet, l'inverse de ce qui caractérise l'évaluation des apprentissages. Lorsqu'il est question d'évaluer un établissement ou une de ses composantes, on adhère d'emblée à l'idée de l'évaluation formative dont les résultats seraient utilisés « à l'interne » pour améliorer les choses. On est beaucoup plus réservé lorsqu'il s'agit d'une évaluation sommative qui pourrait, par exemple, révéler publiquement des lacunes dans l'enseignement ou la gestion. Les professeurs semblent particulièrement réfractaires à ce genre d'évaluation. On semble oublier que l'évaluation sommative pourrait aussi mettre en évidence la qualité de ce qui se fait dans les collèges...

Mais ici comme ailleurs, les temps changent. L'idée que les collèges et ceux qui y travaillent doivent rendre des comptes fait son chemin. Et d'ici peu, ils devront de toute manière rendre des comptes à la Commission d'évaluation. Les collèges ne peuvent plus se dérober face à leurs obligations et on peut prévoir que progressivement, ils vont accepter d'évaluer tous les aspects de la vie institutionnelle et se doter de politiques et de mesures adéquates. Il faut prévoir aussi que pour y arriver, il faudra faire appel à la collaboration de tous ceux et celles qui travaillent dans un collège et qu'il faudra mettre au point des instruments et habiliter les gens à les utiliser.

Améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages

Ces changements de perspectives vont sans aucun doute contribuer à modifier substantiellement l'évaluation telle qu'elle se pratique dans les collèges. Mais l'entreprise risque de conduire à un cul-de-sac si l'on considère l'évaluation comme une fin en soi. Les

collèges n'ont pas pour mission de s'évaluer, pas plus que les professeurs ont pour mission d'évaluer les apprentissages.

L'évaluation est un moyen ; c'est un jugement porté à la suite d'observations. Ce jugement devrait conduire à prendre des décisions et à agir : c'est ici que l'évaluation prend son sens. Ainsi, il faut se garder de croire que l'évaluation, par sa seule vertu, amène des changements. Il est, bien sûr, difficile de voir comment on peut procéder à un changement planifié sans qu'il y ait eu, au préalable, une certaine évaluation de la situation. On peut très bien, par contre, concevoir une évaluation qui n'entraîne pas de changement, car celui-ci procède d'abord de la volonté et de la capacité des gens à changer les choses. Sans cette volonté et cette capacité, toute entreprise d'évaluation risque d'être stérile.

Et l'évaluation, dans un collège, sera stérile si elle ne conduit pas, d'une façon ou d'une autre, à améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

C'est donc sur l'évaluation, comme moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages, que nous nous pencherons lors du prochain colloque de l'AQPC. L'évaluation des apprentissages bien sûr, l'évaluation aussi des programmes, de l'enseignement, des enseignants et des autres catégories de personnel, des services, etc. Tout en prenant la mesure de l'évaluation nous chercherons à préciser où s'en va le collégial.

Jean-Pierre Goulet
Association québécoise de pédagogie collégiale

aqpc

ACTES DES COLLOQUES DE L'AQPC

1981 Les «modes» pédagogiques
1982 Motivation et pratiques pédagogiques
1983 L'étudiant de cégep
1984 Apprendre au cégep
1985 Recherche pédagogique et recherche dans les collèges
1986 Enseigner au cégep
1987 La pédagogie collégiale : 20 ans après. De l'adolescence à la maturité
1988 La formation fondamentale
1989 D'une liste de cours... à des programmes d'études au collégial
1990 Développer ses compétences
1991 Étudier au collégial : une réalité diversifiée
1992 Collèges créateurs d'avenir
1993 Les collèges, une voie essentielle de développement
1994 Évaluation ! Évolution ? Où s'en va le collégial ?

AUTRES PUBLICATIONS

- *Petit guide pédagogique*
  d'Ulric AYLWIN
  AQPC 1994
- *La différence qui fait la différence ... entre l'échec et la réussite pédagogique*
  d'Ulric AYLWIN
  AQPC 1992
- *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*
  de Michel SAINT-ONGE
  COLL. AGORA, ÉD. BEAUCHEMIN, 1992

Index thématique

À moins qu'autrement spécifié, le terme **évaluation** signifie ici **évaluation des apprentissages.** Les textes qui paraissent dans les Actes sont indiqués **en caractères gras.**

AIDE À LA RÉUSSITE

7D48 Accueil et intégration des nouveaux élèves: une démarche américaine qui mérite l'attention

8A54 Évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage

APPROCHE PAR COMPÉTENCES

6E9 Assemblée des personnes qui enseignent en Techniques d'éducation en services de garde

7B24 Projet d'expérimentation en Sciences de la nature

7C37 Évaluation d'une élaboration de programmes techniques par compétences

7C38 L'approche par compétences en Techniques de services de garde

APPROCHE PROGRAMME

6D6 Les préalables à considérer dans l'évaluation d'un programme de formation

7A14 Élaboration et expérimentation d'un processus d'évaluation de programmes

7A16 Une approche programme et ses deux fils conducteurs en Sciences de la nature

7B28 Évaluation de programmes et recherche-action

7C37 Évaluation d'une élaboration de programmes techniques par compétences

7CD41 Intégration des connaissances en Sciences humaines. Modèles et méthodes

8A55 Un modèle de programme en Sciences humaines

CHANGEMENT EN ÉDUCATION

6B2 La dynamique du changement: une perspective en plongée et en contre-plongée

6D4 Points de vue sur la réforme du collégial

7A11 Changer le modèle de gestion : une nécessité pour le succès de la réforme

CROYANCES ET PRATIQUES EN ÉVALUATION

6C3 L'évaluation, "lieutenant" de l'apprentissage

6D7 - 7D43 Les croyances en évaluation des apprentissages : peut-on y faire quelque chose ?

7A17 L'équité en évaluation des apprentissages.

7C39 Séminaire suite à la conférence *L'évaluation "lieutenant" de l'apprentissage*

7D46 L'évaluation telle que perçue par d'anciens cégépiens

ÉPREUVE SYNTHÈSE

6D4 Points de vue sur la réforme du collégial

7AB18 Les épreuves synthèse de programme : beaucoup de questions et quelques réponses

Évaluation du domaine AFFECTIF

6D5 L'évaluation des attitudes, objets de formation

7C34 Prendre en compte la métacognition et l'affectivité dans ses pratiques évaluatives

8A51 Évaluation de l'implantation d'un plan d'intervention dans le cadre d'une recherche qualitative

Évaluation des COMPÉTENCES

6D6 - 7D44 L'évaluation en stage : dure réalité

7AB18 Les épreuves synthèse de programme : beaucoup de questions et quelques réponses

7AB19 L'évaluation nationale individualisée et assistée par ordinateur

7AB22 Défis et avenues en matière d'évaluation des compétences

7B23 Stratégies d'évaluation et gestion de classe : pour une intégration de l'évaluation formative dans son enseignement

7B25 Audiences publiques en Techniques d'éducation spécialisée

7B31-8A56 Les compétences et la maîtrise du français. Quelle évaluation pour quelle(s) compétences(s) ?

Index thématique

7C36 **La construction d'instruments de mesure pour l'évaluation d'habiletés**

7CD42 Comment multiplier les occasions d'évaluation formative sans alourdir la tâche de correction

Évaluation de l'ENSEIGNEMENT

7A15 Ordinateur et connaissance : trois expériences évaluatives

7B29 **L'évaluation formative de la pédagogie : étape préalable à toute évaluation sommative du personnel enseignant**

7CD40 **Méthodes d'évaluation de l'enseignement**

8A50 Évaluation de l'enseignement : agrément ou nécessité

Évaluation FORMATIVE

6C3 **L'évaluation, "lieutenant" de l'apprentissage**

7A13 **COPILOTE, logiciel d'évaluation formative**

7AB21 **Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à son enseignement en 9 étapes**

7B23 **Stratégies d'évaluation et gestion de classe : pour une intégration de l'évaluation formative dans son enseignement**

7CD42 Comment multiplier les occasions d'évaluation formative sans alourdir la tâche de correction

8A49 **Évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité ?**

Évaluation et INFORMATIQUE

7A13 **COPILOTE, logiciel intégré d'analyse de la matière et d'autoévaluation formative**

7A15 Propos sur trois expérimentations avec l'ordinateur

7AB19 **L'évaluation nationale individualisée et assistée par ordinateur**

Évaluation du PERSONNEL

6D4 **Points de vue sur la réforme du collégial**

7AB20 le rôle des départements dans l'évaluation du nouveau personnel enseignant

7B26 **Programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants et enseignantes au Cégep de Saint-Jérôme**

7B27 **L'évaluation dans le cadre d'une négociation sur l'organisation du travail**

7C32 **Évaluation ! Évolution ? L'évaluation du personnel enseignant**

8A50 **Évaluation de l'enseignement : agrément ou nécessité**

8A53 L'évaluation interactive du rendement au Collège de Rosemont

Évaluation de PROGRAMMES

6D6 Les préalables à considérer dans l'évaluation d'un programme de formation

7A14 **Élaboration et expérimentation d'un processus d'évaluation de programmes**

7B28 Évaluation de programmes et recherche-action

7C35 Évaluation locale des programmes de formation et développement pédagogique

Évaluation et SCIENCES COGNITIVES

7A13 **COPILOTE, logiciel d'évaluation formative**

7C34 **Prendre en compte la métacognition et l'affectivité dans ses pratiques évaluatives**

8A49 **Évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité ?**

FORMATION GÉNÉRALE

6D4 **Points de vue sur la réforme du collégial**

7AB18 Les épreuves synthèse de programme : beaucoup de questions et quelques réponses

7B31-8A56 Les compétences et la maîtrise du français. Quelle évaluation pour quelle(s) compétence(s) ?

8A52 Le rôle des marqueurs de relation et de négation dans la compréhension et la production de textes argumentatifs

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION

7A13 **COPILOTE, logiciel d'évaluation formative**

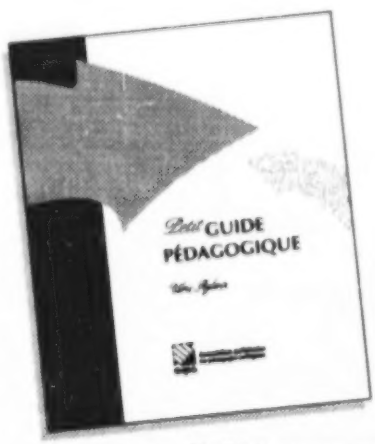
7AB21 **Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à son enseignement en 9 étapes**

7C36 **La construction d'instruments de mesure pour l'évaluation d'habiletés**

Index des personnes-ressources

ALLAIRE, Hélène 7C35
ARCHAMBAULT, Guy 7AB22
ARENA, Rita 7B24
ASTOLFI, Jean-Pierre 6C3, 7C39
AUBIN, Benoît 8B57
BARRETTE, Christian 7A13
BEAUDOIN, Gaétan 7A16
BEAULIEU, Céline 7C33
BÉLAIR, Louise 7B23
BÉLAND, Anne 7AB19
BÉLANGER, Marie-France 7A14
BIBEAU, Jean-Pierre 7CD41
BISAILLON, Robert 7A11
BIZIER, Nicole 8A54
BOUCHARD, René 8A53
BOURGON, Louise 7AB20
BUJOLD, Nérée 8D5
CAMPEAU, Robert 7CD41
CANTIN, Gilles 6D8, 7A12, 7D44
CANTIN, Réal 7A16
CARTIER, Louise 7C37
CHOINIÈRE, Denis 7C32
D'AMOUR, Cécile 7AB22, 7CD42
DASSA, Clément 7A17
DELISLE, Suzanne 6D8, 7D44
DEMALSY, Annick 7B31, 8A56
DORAIS, Sophie 7B24
DUFFY, Michel 7C32
ETCHÉCOPAR, Philippe 7A16
FAUCHER, Gaston 7D48
FAUCHER, Nicolas 7D45, 8A50
FAULKNER, Jocelyne 7B24
FORTIN, Lise 7B25
GAGNON, Jean-Eudes 6A1
GARRARD, Holly 7D48
GUIOMAR, Marie-Germaine 8A54
HARVEY, Marie 7C33
HERBERT, Guy 7B26
HOWE, Robert 6D7, 7AB18, 7D43
JENNEAU, Clément 7AB20
L'ÉCUYER, Jacques 6D4
LABERGE, Clément 7D45, 8A50
LABONTÉ, Micheline 6D6
LACERTE, Lise 8A52
LACHANCE, Jacques 7B29
LACROIX, Jean-Guy 8A52
LAFERRIÈRE, Serge 7C36
LAFORTUNE, Louise 7C34, 8A51
LAURIER, Michel 7A17
LAURIN , Jean-Claude 8A53
LAUZON, Michelle 7B28
LAVEAULT, Dany 8A49
LEGAULT, Jacques 7B27
LÉVEILLÉ, Claire 7C37
LIRETTE, Nicole 7AB18
MALTAIS, Armande 7B24
MARCOUX, Denis 7A15
MARTIN, Thérèse 7B25
MÉNARD, Denis 7B26
MÉNARD, Louise 7CD41
MOFFET, Jean-Denis 7B31, 8A56
MONTREUIL, Claudette 8A54
MORIN, Hélène 7B25
MUNN, Joanne 7AB18
MURPHY, Pierre 7CD41
PELLETIER , Danièle 6E9, 7C38
PLANTE, Jacques 7D46
POIRIER, Michel 6A1
RACINE, Serge 7AB21, 7CD40
RAÎCHE, Gilles 7AB19
REGNAULT, Jean-Pierre 7A13
SAINT-HILAIRE, Claude 6D6
SAINT-PIERRE, Lise 7C34
ST-PIERRE, Louise 7A15
SAVOIE-ZAJC, Lorraine 6B2
SEWCHUCK, Jacques 7CD41
SIMARD, Nicole 6D4
TARDIF, Monique 7D47
THIBAULT, Serge 6D4
TREMBLAY, Gilles 6D4
TREMBLAY, Ginette 8A55
TREMBLAY, Jacque 6E9
TREMBLAY, Laurier 7D47
TREMBLAY, Robert 8A52
TROTTIER, Réal 7B27, 7C32

NDLR : Les activités dont le texte paraît dans les Actes sont indiquées **en caractères gras.**



Quel est l'essentiel du rôle de professeur?
De quelles idées stimulantes doit-on se nourrir?
Que faire pour surmonter le trac du premier cours?
Comment faire participer les élèves?
Quel système d'évaluation doit-on utiliser?

Quelques unes des questions auxquelles l'auteur apporte des réponses éclairantes.

Un petit guide essentiel pour bien amorcer une carrière dans l'enseignement, pour structurer la réflexion et pour améliorer la pratique pédagogique.

Ulric Aylwin est bien connu dans le monde de l'éducation au Québec. Coordonnateur du service de développement pédagogique du Collège de Maisonneuve depuis vingt ans, il a publié de nombreux articles d'intérêt pédagogique. Il est également l'auteur de *La différence qui fait la différence* (AQPC, 1992).

Contenu

NDLR : Les activités dont le texte paraît dans les Actes sont indiquées en caractères gras.

6A 1 ***Évaluation : rêve éveillé ou réalité... virtuelle?***
POIRIER, Michel et GAGNON, Jean-Eudes

6B 2 ***La dynamique du changement : une perspective en plongée et en contre-plongée***
SAVOIE-ZAJC, Lorraine

6C 3 ***L'évaluation, «lieutenant» de l'apprentissage***
ASTOLFI, Jean-Pierre

6D 4 ***Points de vue sur la réforme du collégial***
- *Le rôle de la Commission d'évaluation, L'ÉCUYER, Jacques*
- **L'évaluation du personnel: une fin ou un moyen ?, SIMARD, Nicole**
- **De l'importance d'élaborer des épreuves synthèses de programmes qui soient significatives, TREMBLAY,Gilles**
- *La formation générale, THIBAULT, Serge*

6D 5 ***L'évaluation des attitudes, objets de formation***
BUJOLD, Nérée

6D 6 *Les préalables à considérer dans l'évaluation d'un programme de formation*
SAINT-HILAIRE, Claude, LABONTÉ, Micheline

6D 7 *Les croyances en évaluation des apprentissages : peut-on y faire quelque chose?*
HOWE, Robert

6D 8 ***L'évaluation en stage : dure réalité***
CANTIN, Gilles, DELISLE, Suzanne

6E 9 *Assemblée des personnes qui enseignent en Techniques d'éducation en services de garde*
PELLETIER , Danièle, TREMBLAY, Jacquie

6E 10 Annulé • *Forum sur les États généraux de l'AQPC*

7A 11 ***Changer le modèle de gestion : une nécessité pour le succès de la réforme***
BISAILLON, Robert

7A 12 *Entre la théorie et la pratique : l'observation*
CANTIN, Gilles

7A 13 ***COPILOTE, logiciel d'analyse de la matière et d'autoévaluation formative***
REGNAULT, Jean-Pierre, BARRETTE, Christian

7A 14 ***Élaboration et expérimentation d'un processus d'évaluation de programmes***
BÉLANGER, Marie-France

7A 15 *Propos sur trois expérimentations avec l'ordinateur*
MARCOUX, Denis, ST-PIERRE, Louise

Contenu

7A 16 ***Une approche programme et ses deux fils conducteurs en Sciences de la nature***
BEAUDOIN, Gaétan, CANTIN, Réal, ETCHÉCOPAR, Philippe

7A17 ***L'équité en évaluation des apprentissages***
DASSA, Clément et LAURIER, Michel

7AB 18 *Les épreuves synthèse de programme : beaucoup de questions et quelques réponses*
MUNN, Johanne, HOWE, Robert, LIRETTE, Nicole

7AB 19 ***L'évaluation nationale individualisée et assistée par ordinateur***
RAÎCHE, Gilles et BÉLAND, Anne

7AB 20 *Le rôle des départements dans l'évaluation du nouveau personnel enseignant.*
BOURGON, Louise, JENNEAU, Clément

7AB 21 ***Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à son enseignement en 9 étapes***
RACINE, Serge

7AB 22 ***Défis et avenues en matière d'évaluation des compétences***
D'AMOUR, Cécile, ARCHAMBAULT, Guy

7B 23 ***Stratégies d'évaluation et gestion de classe : pour une intégration de l'évaluation formative dans son enseignement***
BÉLAIR, Louise

7B 24 ***Projet d'expérimentation en Sciences de la nature***
MALTAIS, Armande, ARENA, Rita, FAULKNER, Jocelyne, DORAIS, Sophie

7B 25 *Audiences publiques en Techniques d'éducation spécialisée*
FORTIN, Lise, MORIN, Hélène, MARTIN, Thérèse

7B 26 ***Programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants et enseignantes au Cégep de Saint-Jérôme***
MÉNARD, Denis, HERBERT, Guy

7B 27 ***L'évaluation dans le cadre d'une négociation sur l'organisation du travail***
LEGAULT, Jacques, TROTTIER, Réal

7B 28 *Évaluation de programmes et recherche-action*
LAUZON, Michelle

7B 29 ***L'évaluation formative de la pédagogie: étape préalable à toute évaluation sommative du personnel enseignant***
LACHANCE, Jacques

7B 30 *Annulé*

Contenu

7B 31 *Les compétences et la maîtrise du français. Quelle évaluation pour quelle(s) compétence(s)?*
MOFFET, Jean-Denis, DEMALSY, Annick

7C 32 ***Point de vue syndical***
- *L'évaluation du personnel enseignant*
  CHOINIÈRE, Denis
- ***Évaluation ! Évolution ?***
  DUFFY, Michel
- ***L'évaluation du personnel enseignant***
  TROTTIER, Réal

7C 33 *Le renouvellement du personnel de cégep passe par la voie de l'accès à l'égalité. Deux réalités voisines : Jonquière et Chicoutimi*
HARVEY, Marie, BEAULIEU, Céline

7C 34 ***Prendre en compte la métacognition et l'affectivité dans ses pratiques évaluatives***
SAINT-PIERRE, Lise, LAFORTUNE, Louise

7C 35 *Évaluation locale des programmes de formation et développement pédagogique*
ALLAIRE, Hélène

7C 36 ***La construction d'instruments de mesure pour l'évaluation d'habiletés***
LAFERRIÈRE, Serge

7C 37 ***Évaluation d'une élaboration de programmes techniques par compétences***
LÉVEILLÉ, Claire, CARTIER, Louise

7C 38 *L'approche par compétences en Techniques d'éducation en services de garde*
PELLETIER, Danièle

7C 39 *Séminaire suite à la conférence L'évaluation, «lieutenant» de l'apprentissage.*
ASTOLFI, Jean-Pierre

7CD 40 ***Méthodes d'évaluation de l'enseignement***
RACINE, Serge

7CD 41 *Intégration des connaissances en Sciences humaines. Modèles et méthodes*
CAMPEAU, Robert, BIBEAU, Jean-Pierre, MURPHY, Pierre, SEWCHUCK, Jacques, MÉNARD, Louise

7CD 42 *Comment multiplier les occasions d'évaluation formative sans alourdir la tâche de correction*
D'AMOUR, Cécile

7D 43 *Les croyances en évaluation des apprentissages : peut-on y faire quelque chose?*
HOWE, Robert

Contenu

7D 44 ***L'évaluation en stage : dure réalité*** **(Voir 6D8)**
CANTIN, Gilles, DELISLE, Suzanne

7D 45 ***L'évaluation telle que perçue par d'anciens cégépiens***
FAUCHER, Nicolas, LABERGE, Clément

7D 46 *L'évaluation institutionnelle : réponse à un impératif d'ordre pédagogique plutôt qu'administratif*
PLANTE, Jacques

7D 47 *L'approche de l'actualisation du potentiel intellectuel (API) : pour la réussite scolaire au cégep*
TARDIF, Monique, TREMBLAY, Laurier

7D 48 *Accueil et intégration des nouveaux élèves : une démarche américaine qui mérite l'attention*
GARRARD, Holly, FAUCHER, Gaston

8A 49 ***Évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité?***
LAVEAULT, Dany

8A 50 ***L'évaluation de l'enseignement : agrément ou nécessité***
FAUCHER, Nicolas, LABERGE, Clément

8A 51 ***Évaluation implantation dans le cadre d'une recherche qualitative***
LAFORTUNE, Louise

8A 52 *Le rôle des marqueurs de relations et de négation dans la compréhension et la production des textes argumentatifs*
TREMBLAY, Robert, LACROIX, Jean-Guy, LACERTE, Lise

8A 53 *L'évaluation interactive du rendement au Collège de Rosemont*
LAURIN , Jean-Claude, BOUCHARD, René

8A 54 ***Évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage***
GUIOMAR, Marie-Germaine, BIZIER, Nicole, MONTREUIL, Claudette

8A 55 *Un modèle de programme en Sciences humaines*
TREMBLAY, Ginette

8A 56 *Les compétences et la maîtrise du français. Quelle évaluation pour quelle(s) compétence(s)?*
MOFFET, Jean-Denis, DEMALSY, Annick

8B 57 ***Qu'enseigne-t-on au juste à nos jeunes?***
AUBIN, Benoît

Hommage de l'Association québécoise de pédagogie collégiale à Jacques LALIBERTÉ

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

6A1

Évaluation : rêve éveillé ou réalité... virtuelle ?

par
POIRIER, Michel, GAGNON, Jean-Eudes
conseillers pédagogiques
Collège de Baie-Comeau

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

L'Évaluation: rêve éveillé ou réalité virtuelle?

Témoin privilégié des "nouvelles victoires" de la psychanalyse, le professeur Sigmund Broille vous entretiendra de l'incidence du "syndrome évaluatif" sur la structure de la personnalité des gens de Cégep. En effet, certains d'entre-eux semblent souffrir d'une déstructuration de leur personnalité marquée par l'apparition de fantasmes à incidence libidineuse atténuant l'actualisation de leurs comportements évaluatifs. Ce syndrome se manifeste également par des actes manqués, des lapsus involontaires , des rêves éveillés et une augmentation des pulsions agressivo-ministériello-oedipiennes non résolues. Le professeur Broille illustrera son propos à l'aide de cas troublants vécus sur son divan.

Une création de Michel Poirier et Jean-Eudes Gagnon

Avec la participation très intéressée de Jean l'Heureux
pour la mise en scène, la musique et la technique,
... et l'aide incommensurable de Serge Roussel pour la bande sonore

Personnages:

Robert Wow ..... professeur accablé

Bernie Morin ..... cadre ébréché

Louisette Déchainée ..... membre d'une commission pleine de power

Sigmund Broille ..... psychanalyste pédagogico-freudien

Un extra ..... virtuellement terrestre

La scène se passe sur la scène...

Évaluation: rêve éveillé ou réalité... virtuelle?

Musique d'entrée

Broille entre sur la scène et se prépare à faire une conférence aux gens présents dans la salle. Décor: lutrin pour la conférence (la réalité) et décor flashback: divan de consultation dans l'"office" de Broille.

B Bonjour mesdames les névrosées, bonjour messieurs les anxieux ! Permettez-moi d'abord de me remercier chaudement d'être venu vous entretenir de l'incidence du syndrome évaluatif sur la personnalité des gens de Cégep.

Vous sentez-vous accablés, entourés, compressés, diminués dans le style "Chérie j'ai réduit les enfants"? Sentez-vous un bouillonnement, un picotement, là sur votre texture épidermique? Avez-vous l'impression que votre directeur des études va envoyer son adjoint vous chercher sur un terrain de golf au début de juin pour driver les projets de la réforme? Avez-vous l'âme d'un caddy, d'un porteur de bâtons? Ressentez-vous ce sentiment d'implosion, d'écrapoutissement par en dedans? Votre bile passe-t-elle du jaune soleil au noir obscur?

Si vous pouvez répondre oui ou peut-être à la plupart de ces questions, vous souffrez probablement du syndrome évaluatif, syndrome dû à un virus psycho-pédagogico-didactique: la MTS du réseau collégial.

Ma longue expérience de la psychanalyse acquise à travers de longues introspections coûteuses devrait cependant vous permettre de sortir défoulés de cet état névrotique et vous devriez vous retrouver à un niveau directement proportionnel avec le montant des honoraires qu'on m'a versés.

Bien sûr la question qu'on m'a posée était la bonne: où cé tu qu'on s'en va avec l'évaluation?

Et vous aimeriez savoir sans doute qui m'a susurré cette question fondamentale... ? Une commission d'évaluation... Un personnage en trois personnes. Comme Dieu, elle semble partout mais, comme Dieu, personne ne les voit. Cette sainte trinité n'était d'ailleurs pas encore en fonction que déjà des langues de feu attisaient les préjugés à son égard. Ils ont bien fait quelques apparitions de temps en temps dans les Cégeps. Mais qu'y ont-ils fait? Quels en sont les résultats? Quelles sont leurs vues secrètes? Quel sapin tente-t-elle de passer à la FNEQ? La FAC? LA FEEQ? Autant de réponses pour lesquelles il y a autant de questions.

Alors, dans un élan d'ensoleillement, cette commission d'évaluation m'a demandé secrètement d'aller faire une commission. Elle m'a donc délégué tout aussi secrètement au Yougo-Québec oriental, mon pays d'origine, lieu de mes parents: un père acerbe et une mère qui sortait ses crocs assis... là où les Cégeps foisonnent, parce qu'ils y avaient diagnostiqué une déstructuration des personnalités qui semblait le fait d'une ambivalence: évaluer ou ne pas évaluer, être évalué ou ne pas être évalué, être pour le non ou pour le oui. J'acceptai donc d'aller faire un vol au-dessus de ce nid de coucous, pour faire enquête et faire rapport.

J'ai alors fait coucher sur mon divan des spécimens assez intéressants... La première personne qu'on m'a donnée à consulter... s'occupait directement des grands enfants de cégep, un formateur qui en matière d'évaluation employait parfois la stratégie biélorusse du bâton et de la carotte pour attribuer les notes... Je vous ferai revoir le film d'une de nos consultations...

Musique d'entrée du professeur

PR Bonjour Docteur Broille! Comment est-ce que je vais aujourd'hui?

B D'après ce que je vois, monsieur Robert Wow, vous irez sûrement mieux demain. Prenez le temps de vous allonger sur mon divan.

PR Merci docteur! ... Arrêtez de me regarder comme ça... je me sens encore ... jugé, jaugé, évalué! J'ai tellement peur de la réalité quand je suis réveillé!

B Détendez-vous et tenter de vous auto hypnotiser et racontez-moi ces rêves qui vous obsèdent ! Il doit bien rester quelques rêves dans cette tête de pédagogue, même en ces temps de coupage de tête!

PR Bon, comme dit Pierre Pagé des Nordiques, vaut mieux aller droit au but...

B ... j'espère, mon brave, que vous irez un peu plus loin, là où ça compte....

Pr Oh! oui, il faut être brave aujourd'hui pour demeurer professeur. A mes débuts dans la profession, en 1968, on évaluait l'enseignement, aujourd'hui j'ai peur qu'on évalue l'enseignant! Quand j'ai commencé à enseigner, on m'avait appris les règles générales... de l'évaluation...

B Maintenant, vous allez en connaître toutes les exceptions. Mais dites-moi, qui a fait refouler jusque dans votre inconscient cette idée que l'évaluation a quelque chose de méchant en soi...

Pr La FNEQ, docteur.

B La FNEQ!

Pr Oui, la FNEQ... une formule nouvelle d'évaluation qualitative.

B Nouvelle...

Pr Oui, nouvelle, je viens de vous le dire... Rogers! ... Over!

B Et elle vous dit quoi la FNEQ quand elle vous parle... soyez sans crainte, vous pouvez parler, il n'y a personne de la FNEQ ici!

Pr La FNEQ me dit qu'en matière d'évaluation je suis comme le capitaine du Titanic...

B Vous faites couler vos élèves?

Pr Non, comme un capitaine de bateau... je suis le seul maître à bord... et comme je suis professeur, c'est facile d'être le seul maître...

B Vous faites du "cabotage"... Et vous avez l'impression de vous faire monter un bateau...

Pr Oh! non! J'ai l'impression d'avoir à ramer tout seul.... la FNEQ me dit que c'est moi l'unique **responsable** de la qualité de l'enseignement. Mais quand mes élèves passent en trop grand nombre, on dit que je suis trop mou; quand ils ne passent pas assez, je suis trop dur.

B Et vous vous sentez bien seul dans cette galère ...

Pr Oui et non. Vous savez, mon département est un collectif de travail qui est responsable des objectifs et des méthodes d'évaluation, qui recommande des modifications aux instances, et qui met en place un comité de révision de notes... Une bien grosse partie de ma tâche!

B Et vous assumez cette responsabilité tout seul tout en ne rendant des comptes qu'à vous-mêmes et pas au département?

Pr Je donne les notes aux élèves..., je transmets mes résultats au registraire..., le collège fournit la liste des récipiendaires de DEC..., et le ministre atteste la valeur des diplômes

B Et il semble que depuis quelques mois, le ministre conteste la valeur des diplômes, et qu'il manque de confiance envers les enseignants et les enseignantes des collèges.

Pr Oui, c'est ça... j'ai perdu la confiance du ministre... quel malheur! 25 ans de ma vie de prof jetée à la mer... Ça fait des vagues, ça docteur!

B Et on vous force à ressentir l'inquiétude de la recrue quand vient le temps du repêchage...

Pr Je ne fais que répéter ce qu'on m'a dit... On m'a même suggéré de prêter assistance aux jeunes profs, de ne pas ignorer les problèmes qui nuisent à la qualité du service à rendre à l'élève et trouver des solutions aux problèmes pédagogiques.

B Vous ne semblez pas vouloir investir dans des systèmes de contrôle et de repérage.

Pr J'ai peur qu'un jour on installe des radars dans mon collège pour vérifier ma présence et mes mouvements...

B Et vous voyez quoi dans votre écran intérieur dans ces moments de peur...

Pr Je vois mon D.É, mon directeur de l'Évaluation, dans sa tour de contrôle en train de regarder ses écrans radar... Ma liberté pédagogique et mon autonomie professionnelle en encaissent un très dur coup.

B Je constate que la nouveauté vous fait peur...

Pr Oui, la nouveauté me fait peur...

B Je viens de vous le dire...

Pr Je sais... mais autrefois, c'est-à-dire l'année passée seulement, la pratique de l'évaluation des apprentissages était considérée comme un acte privé...

B ... un acte manqué, parfois!

Pr un acte privé... C'est moi qui définissait le contenu de l'évaluation, c'est moi qui fixait le moment de l'évaluation, c'est moi qui utilisait le type d'évaluation, et c'est moi qui décidait de la quantité de points à accorder.

B Vous me semblez aussi objectif que les juges du patinage artistique aux Olympiques de Lillhamer. Ça devait accrocher quelque part... Et quand vos élèves échouaient, est-ce que, à l'instar du juge Crochetière, le capitaine Crochet, ça vous empêchait de dormir!

Pr Docteur, vous glissez dans le subjectivisme hostile. Et vous ne faites qu'ajouter à ma crainte . Mais puis-je vous raconter un de mes rêves?

B Parlez... je me sens devenir l'homme de vos rêves..

Pr Professeur Broille... ne pilez pas trop fort sur mon Oedipe... J'étais dans le ciel, quand soudain un de mes élèves, Moïse Iscariote, s'enflamma pour moi. Seigneur dit-il, quelles sont les lois auxquelles je dois maintenant obéir pour passer le cours de ma vie?

B Dites-moi tout, mon brave... mettez votre jeu sur les tablettes...

Pr Alors, d'une voix grave, le regard lourd et la main pesante, il me dit:

1. Évaluer tu devras, le faire différemment
2. T'évaluer tu devras, le faire humblement
3. Te faire évaluer tu devras, l'accepter maintenant
4. Les compétences tu devras, les enseigner couramment
5. Les standards tu devras, les respecter carrément
6. Tes élèves tu devras, les endurer patiemment
7. Tes cours tu devras, les donner activement
8. Aux élèves tu donneras, des feed-back fréquemment
9. L'évaluation sommative différera évidemment
10. ET ta paye tu recevras, mais ce sera la même qu'auparavant.

B Tout un cauchemar! Et vous avez eu encore très peur, mon brave!

Pr Bien sûr que j'ai eu peur, je pensais que mon rêve allait se réaliser!

B Il vaut mieux avoir peur et être en vie que d'être mort parce qu'on a eu du courage.

Pr Vous n'êtes pas très aidant docteur. Seriez-vous plus aidant si je vous montrais ma carte d'assurance maladie?

B Retenez-vous, sinon je serai obligé de vous passer un ticket modérateur. Racontez-moi plutôt des événements plus significatifs.

PR Bien sûr, il y a la commission d'Évaluation qui est venu m'ausculter..., j'ai un plan de cours par compétences à finir dans une semaine en conformité avec la PIEA, la PDEA, sans compter l'approbation du département, de l'équipe cours, de l'équipe programme... en fait, tout le monde me regarde, tout le monde me pose des questions, tout le monde m'en veut, tout le monde m'évalue. Ah! Docteur, une chance que je ne suis pas paranoïaque!

B Permettez-moi de donner à cet instant-ci une courte interprétation. Vous savez que le rêve permet d'expliquer les comportements du présent en visualisant les conflits du passé. Ces gestes que l'on ne peut accomplir reproduisent de très anciennes situations. Et on peut accéder au contenu latent du rêve par la méthode de la libre association... Tentons cet exercice libérateur... Spontanément, dites à quoi vous fait penser les mots que je vais dire... Commission...

Pr ... des liqueurs ...

B liqueurs ...

Pr ... contrebande ...

B ... contrebande ...

Pr ... traficage ...

B ... traficage ...

Pr notes, traficage de notes ...

B ... notes ...

Pr ... évaluation ...

B ... évaluation ...

Pr ... commission ...

B On tourne en rond!

Pr ... DGEC ...

B Mais non, c'était fini la libre association. Le maître à penser, l'hallucinant Très stone Manning l'a dit que ça ne durerait pas longtemps la libre association! Dans votre cas, l'association ce n'est pas utile...

Pr Un autre rêve alors?

B Vous avez un ça de CSN... Il manifeste fréquemment...

Pr Je rêvais que j'étais Zacharie Richard... il y avait beaucoup de monde... c'était un colloque d'intellectuel et le sujet du colloque c'était moi... J'avais ma guitare, une chanson dans la tête et tout à coup j'ai senti comme un amplificateur dans mon estomac et je voulais crier à ces intellectuels....

♫ Évaluer c'est trop dur
S'évaluer c'est pas beau
D'mander à toutes mes chums
C'é queq' chose peut pas faire

Chaque fois que j'corrige
Mon crayon est tout rouge
Pis moé j'sus su'l gros nerf
Chu sadique en calvaire

B Dites-moi, mon cher professeur, quelle est la concrétitude de cette peur viscérale face à l'évaluation. N'aimez-vous pas qu'on reconnaisse votre vraie valeur?

Pr Je crains que mes élèves ne puissent porter de jugement consistant au sujet de mon enseignement parce qu'ils manquent de maturité, d'expérience et de subtilité.

B ... Insécurité et illusion ...

Pr J'ai peur ne plus être en mesure de faire de l'enseignement si je passe tout mon temps en évaluation.

B ... La productivité d'un enseignant qui enseigne semble inversement proportionnelle à sa capacité d'accepter l'évaluation par les élèves.

Pr J'ai peur que l'évaluation de l'élève ne soit qu'un concours de popularité et je pourrais trouver le citron amer.

Br Identification aux agrumes... Le patient semble dans le jus... propos acides... traumatisme à prévoir.

Pr C'est sûr que l'élève pourrait m'évaluer mais je persiste à croire que son jugement serait valable seulement lorsqu'il aurait terminé ses études.

B Rationalisation... Rejet difficile à accepter... Ne peut faire face efficacement à la réalité temporelle.

Pr Et il y a tellement d'impondérables... la taille du groupe, le sexe de l'enseignant, la durée et le moment du cours, le calendrier scolaire, le degré des études des élèves, le statut de l'enseignant...

B Répétition compulsive... En résumé, seul le professeur semble capable d'évaluer correctement son enseignement...

Pr Oui, c'est ça, c'est bien ce qu'on m'a demandé de dire...

B Si je comprends bien, le professeur dispense son enseignement, évalue si ses élèves ont bien compris, mais hésite à évaluer s'il a assez bien expliqué pour que ses élèves aient bien compris.

Pr Compulsif ou pas, je le répète: la pratique de l'évaluation des apprentissages est un acte privé dans un groupe classe où tout est défini par moi...

B Cela semble être un de vos désirs les plus chers face à l'évaluation... Et des considérations de plusieurs ordres semblent faire partie intégrante de ce processus...

Pr Je vais vous raconter une expérience... J'ai déjà évalué deux élèves différents: Guy Guay, de la basse-ville et Jean-François Poulin de Belval, de la haute gomme... Et croyez-moi, il y a des différences qui méritent des scores différents...

B La note accordée serait-elle directement proportionnelle avec la longueur du nom de l'élève?

Pr Jean-François Poulin de Belval... fait ses devoirs, il est abonné à des revues scientifiques et sociales, il me remet ses travaux ... faits sur traitement de texte Wordperfect sous Windows... Il mérite une belle note...

B Et vous allez me dire que Guy Guay travaille au ... dépanneur, n'est abonné qu'à... Musique Plus, fait ses travaux... à la mitaine et qu'il mérite la note qu'il a...

Pr L'apprentissage ne doit pas être la seule source de notation. Il y a plus, il y a la TVA... la "tite" valeur ajoutée... par la présence en classe, la propreté, l'orthographe, l'effort, l'intérêt... une évaluation globale, quoi!

B Jean-François Poulin de Belval avait-il appris quelque chose?

Pr Il savait tellement de chose... Avec Jean-François au moins, je pouvais faire de l'évaluation formative, cette évaluation qui ne compte pas et que je pratique peu parce qu'elle n'est pas motivante. Guy Guay était un spécialiste de l'évaluation non motivante!

B Si je comprends bien, vous vous êtes servi de l'évaluation pour motiver les élèves, les faire étudier, assurer leur présence en classe, susciter la qualité de leurs travaux...

Pr Quand ça compte, y veulent!

B Excusez mes questions naïves, on m'avait dit que l'évaluation servait à attester des connaissances, des habiletés et des attitudes.

Pr Pour qu'un élève réussisse, il faut mettre des notes pour tous les travaux, tous les examens et tous les devoirs. L'évaluation globale pour une personnalité globale!

B L'évaluation holistique à base de prescriptions homéopathiques! Vous êtes un avant-gardiste traditionaliste vous là!

Pr Merci, docteur... Je me vante d'avoir introduit d'autres objets d'évaluation que les connaissances: créativité, originalité, participation active, présence aux activités d'apprentissage, progrès de l'élève en cours de session, discipline, ...

B Tout pour Jean-François Poulin de Belval et rien pour Guy Guay! Vous ne croyez pas à l'évaluation formative?

Pr Oui, j'y crois, mais je crois à l'évaluation formative, qui compte. Après tout, je mets des commentaires dans la marge... c'est formatif ça.

B Vous ne leur dites pas juste qu'ils ont coulé... vous leur dite aussi comment! J'interprète que vous agissez en matière d'évaluation comme si vous ne pouviez faire confiance aux élèves; sans note, ils ne trouveraient pas vos cours utiles et intéressants!

Pr Il faut récompenser l'effort... ceux qui travaillent fort méritent d'avoir des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas.

B J'interprète que vous modifiez la note finale de l'étudiant pour le pénaliser ou le récompenser.

Pr Quand la situation le commande...

B Dites-moi mon ami, est-ce plus grave de laisser passer un élève qui a échoué mais qui mérite de passer, que de faire échouer quelqu'un qui a passé mais qui ne le mérite pas?

Pr La motivation est la clé de l'apprentissage...

B Et l'intérêt?

Pr La motivation est la clé du progrès...

B Et l'apprentissage?

Pr Réussir sans effort mérite moins que réussir par l'acharnement.

B Un 70% sans effort n'égale donc pas un 70% avec acharnement... sauf sur le bulletin cumulatif!

Pr Motiver... voilà le secret... je tiens compte d'autres choses que des connaissances... et je m'en sers pour augmenter la note de passage. Je suis un professionnel de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, j'ai droit à ma liberté académique, je suis autonome... et quand je m'évalue, je n'ai pas honte de me donner plus que la note de passage.

B Bon... bon... pas de jugement hâtif... Nous continuerons plus tard cette séance introspective, disons... à 8h30 mercredi...

Pr Attendez, je vais consulter mon horaire... mercredi matin j'ai un cours et j'en ai un autre vendredi matin... ça fait que lundi, je pourrais revenir...

B ... Ne pas oublier les honoraires... facturer la CSN...

Musique de transition

Retour au présent.....

Alors, mesdames et messieurs, vous êtes à même de constater qu'une des grandes difficultés manifestées par cet enseignant est la peur. Et si la crainte est le commencement de la sagesse, nous aurons affaire bientôt à un autre Confucius...

La réalité de l'évaluation ne se développe pas uniquement dans la science, conscience et l'inconscience d'un prof... Un personnage d'un autre acabit s'est aussi manifesté dans mon bureau de consultation...

Musique d'entrée: cadre

Entrée du deuxième personnage... un cadre décidé et quelque peu hautain... musique de transition...

CD Bonjour professeur... Je me présente... Bernie Morin... cadre conseil d'un collège au Yougo-Québec, ... je suis un hors cadre, je tiens à mon image tout de même !

B J'interprète que chez vous la démocratie ne coûte pas très cher et que l'évaluation vous avez ça dans le sang!

CD Je veux dire, en ce qui concerne l'évaluation, que moi, je n'ai pas le choix, et que c'est pas d'ma faute si je dois évaluer le monde. Je dois appliquer les devis ministériels. De par ma fonction, je me dois de décider de la valeur des gens et des choses...

B Vous avez un sens aigu de la responsabilité et un sens obtus de la modestie! ... Pardonnez-moi cette évaluation sommaire et ce jugement préconçu! Il arrive que ma pensée s'amplifie avant ma parole!

CD C'est rien! C'est rien! Ne vous en faites pas... Je disais juste que pour nous les cadres, ce n'est pas comme avec les profs, nous n'avons jamais le choix. Sauf qu'ici, avec cette réforme qui arrive juste à point, nous avons une excellente occasion d'en visser quelques-uns dans le mur et, ne soyons pas sexistes, d'en visser quelques-unes aussi dans le mur des lamentations.

B Défoulement et obsession répressive... Dites-moi, Bernie, n'aimeriez-vous pas vous coucher sur le divan pour me révéler ces désirs de faire du ménage qui vous obsèdent?

CD J'aimerais mieux coucher mes propos sur le papier et les donner à ma secrétaire pour les corriger, mais je dois m'avouer que le rêve éveillé ne me fait pas peur non plus. Procédez, docteur, je me couche et je vous écoute!

B Devrais-je vous payer pour la consultation par la suite... Comme vous devriez le savoir, c'est à moi que votre Fédération a confié le mandat de voir plus clair dans ce clair-obscur qu'est l'évaluation.

CD Ah! Oui! La Fédé a ses raisons que la raison magane de temps en temps!

B Dites-moi, quand je dis évaluation, cela vous fait penser à quoi?

CD Cela me fait penser que mon mandat tire à sa fin et qu'il y en a qui sont prêts à tirer sur moi à gorge déployée...

B Me révélez-vous par vos propos que du fond de votre inconscient une sourde appréhension pourrait émerger de la tête d'un cadre de collège?

CD Malgré tout je dois vous avouer que parfois, à tous les quatre ans, depuis 20 ans, j'ai peur que le jugement de Dieu le Prof s'abatte sur moi et mes consultants.

B Consultants...

CD Oui, les consultants que j'engage pour m'aider à porter un jugement sur l'état de mon Collège et de son personnel.

B Ainsi, vous n'êtes pas seul dans cet exercice...

CD Oh! que non! J'ai besoin de protection moi. Une protection MAXI! Les évaluateurs ne connaissent pas tout ce que je fais. Ils ne connaissent surtout pas ce pourquoi je le fais. Et ils ne savent pas toujours combien ça coûte!

B Vous semblez ne pas faire confiance aux personnels de votre établissement pour juger de ses dirigeants. Vous préféreriez sans doute une évaluation par un C.A. de 12 bons apôtres!

CD Il vaut mieux avoir affaire à Dieu qu'à ses saints, croyez-moi! Mais puisque vous aimez ça, écoutez ce rêve que je faisais à la fin de mon avant-dernier mandat...

B Laissez-vous aller et pour une fois que votre raison ne s'en mêle pas...

CD J'étais en haut du complexe G... vous voyez que j'avais un gros complexe... et je comptais... je comptais tout... les étages... les briques... les fenêtres... et j'avais peur...

B ... maniaco-dépressif avec tendance à l'auto flagellation...

CD Je comptais surtout la quantité des politiques et des comités à implanter à cause du renouveau... Chaque activité ressemblait à un bâton de popsicle...

B ... bâton de popsicle ... sexualité platonique... pâte pour un et tonique pour l'autre...

CD Avec mes bâtons de popsicle, j'étais en train de construire une tour Eiffel effilée... chaque petit bâton représentait une politique ou un comité: politique des admissions, politique de gestion du personnel, politique d'évaluation des programmes, comité national des programmes d'étude, comité pour les stages et la formation en alternance, comité pour la session d'accueil et d'intégration, comité d'examens synthèses, comités de programmes, comité des AEC, comités d'implantation de modules, ...

B Fixation sur les comités... Devra mettre de l'ordre dans son Quo vadis... car s'il ne sait pas où il va, il risque de se retrouver ailleurs.

CD Je rêvais que je devais tout tout tout prévoir... sauf que je n'avais pas prévu que ce serait la réalité.

B ...syndrome libéralo-réformiste... la réalité semble lui échapper...

CD Je jouais aux échelles et aux serpents... Je faisais des économies d'échelle tout en étant compressé et étouffé par des serpents...

B ... et le fait de vous sentir étouffé ne vous a pas remis sur le "python"!...

CD Je me voyais en train de rédiger une politique des politiques... Je faisais tout, tout le monde comptais sur moi... la vraie vie de cadre...

B Manifestation du syndrome Patrick Roy... tout le monde compte sur lui mais il n'y en a pas beaucoup qui comptent... un appendice à mettre au dossier...

CD Mais en cadre responsable, je me suis réveillé. Je ne me suis pas laissé endormir par toutes ses sornettes, j'étais capable de sortir du "boa"...

B ...fixation sur les serpents... symbole phallico-narcissique avec emphase sur l'importance exagérée de son leadership...

CD Vous savez docteur, le coeur de toutes les politiques passe par l'amélioration de la formation... Je me sens l'âme d'un météorologue qui fabriquerait un climat institutionnel fondé sur l'écoute, le respect, la saine confrontation...

B ... et les prévisions de catastrophes si ça ne va pas comme vous le souhaitez...

CD C'est tellement important le temps... Nous sommes tellement surchargés, nous les cadres, que le manque de temps est notre principal handicap... nous vieillissons même avant le temps...

B Et plus on devient vieux tôt dans la vie, plus on le reste longtemps!

CD On manque de tout, nous! Nous ne sommes pas dans le 2-A, nous "les autres coûts autres personnels"! On manque de données objectives, on manque d'outils d'évaluation... et ceux qui s'en viennent seront-ils prêts à temps? Les influences trop nombreuses que nous subissons nous font courir le danger de la subjectivité...

B ... influençable, sujet au burnout et à la dépréciation nerveuse...

CD Nous sommes tellement pressés de toute part, nous sommes tellement obligés de consulter tout le monde et son père que nous n'avons plus le temps de faire notre ouvrage. Que de responsabilités...

B ... Heureux celui qui n'a rien à dire et qui ne le dit pas!

CD Vous avez dit quoi?

B Je me suis fait la remarque que celui qui ne dit pas ce qu'il a à dire doit être bien malheureux! Ce qui n'est pas votre cas évidemment!

CD Oh Docteur! Je parle haut et fort, mais je me noie dans le silence quand je suis à l'écoute du flot de paroles de certains groupes syndiqués...

B Qui trop abuse de liquide n'est pas très solide!

CD Le professeur de cégep percevra-t-il enfin tout ce que j'ai à faire, moi? Pourra-t-il se former à la réalité d'un cadre? Serons-nous formés nous-mêmes à l'évaluation du personnel? Et quand, en plus de l'évaluation par le personnel je subirai l'évaluation de la commission... serais-je à la hauteur?

B Vous vous sentez bien bas, tout d'un coup. Serait-ce que le doute, cet ennemi du gestionnaire, commencerait subrepticement à s'installer dans votre conscient?

CD Je ne sais plus à quel bout du commencement ou de la fin me tenir. Même mon personnel professionnel, en ces temps de 2.6 jours, disparaît peu à peu de mon univers... Je ne sais plus si je dois m'appuyer encore sur leurs dossiers. Plus je me confie à vous docteur, plus je me sens entre deux chaises!

B Matérialisez votre doute, laissez vos pulsions faire remonter à votre conscient ces serpents qui enveniment votre cadre de vie...

CD Je me heurte à la qualité des instruments d'évaluation, à leur contenu; je me frappe aux résistances des professeurs; je me bute sur ma compétence à évaluer; j'appréhende même l'utilité de l'évaluation: est-ce que ça va rapporter? Est-ce que ça va réduire mes coûts?

B Si vous continuez à être frappé comme ça, vous allez vous ramasser à l'urgence de la Fédération des Cégeps, ... vous semblez bien seul, vous aussi, dans cette réforme...

CD ... et je le suis... Je n'ai pas le droit moi de faire des erreurs... Une fois seulement j'ai pensé que j'étais dans l'erreur... mais je me trompais...

B Jacques Lannoux aussi pense qu'il ne fait jamais d'erreur, et pourtant il est toujours là...

CD Malgré tout, je sens que je devrai changer mon style de gestion... et cela c'est peut-être pire que la réforme et tout ce que ça m'apporte de plus à faire.

B Vous aurez bien besoin de conseils à cet égard, mon cher Bernie.

CD Oui... je crois que je vais aller me chercher un conseil supérieur pour mon éducation. Changer mon modèle de gestion, ça me semble une nécessité pour le succès de la réforme. Un autre modèle, ça pourrait éliminer la bisbille...

Musique de transition

Le cadre s'en va... retour au présent... Broille conclut la consultation du cadre...

B Nous constatons qu'une image vaut mille mots surtout quand elle est replacée dans un cadre. Peindre ainsi la réalité de la gestion de l'évaluation pourrait être d'un impressionnisme à vous décourager, mais ils en ont vu d'autres avant nous. Et à trop se concentrer sur ces quelques défauts de personnel cadre, on oublie souvent qu'ils ont du charme...

Mais revoyons ensemble une autre partie de mon investigation à travers le monde des collèges, de sa réforme et de son projet d'évaluation... Justement, je me souviens d'une de mes patientes... Louisette Déchainé...

Musique d'entrée: Louisette

Louisette entre... pressée... un peu impatiente et pleine de power!

LD Ah enfin, Docteur, les profs et les cadres vous ont lâché. Il était temps... on dirait que toutes les ressources sont pour eux en ces temps de réforme.

B Vous revenez de faire des commissions?

LD Oui... une commission... une toute petite...

B Rien de bien sérieux quoi...

LD Un simple petit contrat à négocier avec la revue Actualité; vous savez, on aura besoin de passer en revue ce qui aura été fait dans nos collèges. Pour une telle commission, il faut y mettre le paquet!

B Hum! Vous venez pour une consultation, vous aussi?

LD Ah! mais oui! Mais attenti.., c'est nous qui vous avons engagé pour nous aider à nous actualiser...

B Rappelez-moi votre nom, madame...

LD Louisette Déchainé, je suis une ex DSP d'un collège qui avait jadis une sainte foi dans l'enseignement collégial.

B Veuillez vous étendre...

LD Sur le sujet... ?

B Non, sur le divan... les propos et confidences y sont plus révélateurs que sur une tribune... Dites-moi, madame Déchainé, n'avez-vous pas des rêves ou des désirs racontables ici qui pourrait éclairer mon auguste entendement sur votre rôle dans cette réforme?

LD Oh! certes... des rêves oui, mais des rêves qui se rapprocheront dangereusement de la réalité...

B ... dangereusement...

LD Oui, le danger qu'il y a à penser qu'un jour le monde collégial incluant le monde de l'enseignement collégial sera évalué par l'externe...

B ... par la bande ...

LD Si vous voulez... quand on joue au centre toute sa vie, la bande peut-être un moyen de vous "tilter" sur d'autres réalités.

B Quelle est votre perception, onirique si vous voulez, de votre mission qui me semble à tout le moins moïsaïque et qui veut faire tables de loi?

LD Quand je rêve à ma fonction, je me vois survoltée, active, fringuante, illuminée... une Camaro avec moteur V-6, 5 litres à injection électronique...

B Toute une hallucination... vous avez de la came en tête?

LD Non... une camaro... je suis une bougie, une bougie d'allumage... l'étincelle qui fait jaillir l'explosion qui fait bouger le piston qui fait tourner la bielle qui fait agir la transmission qui fait tourner les roues...

B Vous personnifiez à vous toute seule le char de l'état... un char d'assaut!

LD Plutôt, le moteur d'une génération...

B Pour vous reformuler... un réservoir d'énergie stimulante!

LD Oui... oui... "la tank à gas" finalement de l'évolution et de l'évaluation des pratiques dans les collèges.

B Vous semblez apprécier la comparaison avec l'automobile... Y a-t-il ici un phantasme susceptible de réfréner vos pulsions agressivo-professoro-cégépiennes?

LD Ce n'est pas parce que je me suis identifiée à "tank à gas" que je "cabriolet". Mais le choc sera probablement difficile... et un accident est si vite arrivé. Les collèges devront avoir des amortisseurs heavy duty!

B A la lumière des entrevues réalisées auparavant, la vitesse à laquelle vous semblez vouloir procéder semble un risque sérieux d'autant plus que certaines catégories de personnel manquent d'assurance.

LD Nous ne sommes pas des porcs... on a de l'assurance pour "autrui"... et notre mission est claire... Nous devons procéder... Nous sommes le regard objectif externe, nous avons un pouvoir déclaratoire que nous allons utiliser, nous sommes la conscience et le sur-moi du système, et comme la sainte-trinité, nous sommes trois personne en une: les yeux de Jean-Luc Mongrain, la voix d'André Arthur, la sagesse d'Andrée Boucher...

B Parlant de la Sainte-Trinité, comme Dieu vous semblez être partout, et comme Dieu, vous avez la belle job: vous êtes partout mais personne ne vous trouve.

LD C'est vrai nous n'avons fait tout au plus qu'une apparition dans chaque collège depuis notre matérialisation... C'était un peu voulu, nous n'avons pas voulu effrayer les non-croyants et leur insuffler un souffle par trop puissant... nous ne voulions pas avoir l'air de la main de velours dans un gant de fer.

B Vous me semblez vouloir faire beaucoup de bien en poussant les gens au pied du courant et les jeter dans le torrent de l'évaluation...

LD L'image que vous me suggérez me fait penser qu'il est temps que les pédagogues se jettent à l'eau et qu'ils apprennent à nager dans le sens du courant. L'efficience dans l'efficacité sont les flotteurs de la réussite!

B Vous ne semblez également ne pas avoir de doute sur l'utilité et la nécessité de votre mission...

LD Sans doute...

B Vous ne semblez pas non plus avoir de problème avec la légitimité de votre commission....

LD Notre contribution au renouveau est issue de la volonté du ministre, des directions des établissements, des organismes, des associations des milieux socio-économique...

B Dois-je comprendre qu'il n'y a pas de volonté de profs ni de professionnels dans cette contribution au renouveau?

LD Il n'y a jamais eu tellement de volonté de vouloir volontairement se mettre la tête sur le billot et d'attendre l'exécution des jugements jusqu'ici prononcés par l'interne. Jusqu'à maintenant, en matière d'évaluation, la justice n'était pas publique!

B Et l'évaluation de la commission de l'évaluation sera faite par qui?

LD Professeur, vous me semblez délaisser la reformulation à la Rogers pour l'interrogation à la SQ... vous posez des questions tendancieuses...

B Pardonnez ce petit moment de pulsion exprimée Spontanément...

LD Je vous pardonne allègrement... Vous savez, notre création repose sur un cadre... ce qu'il y a de plus légal; elle crée aussi des obligations pour le ministre, pour le collège et pour la commission. Nous ne pouvons faire encore ce que nous voulons...

B Mais vous pourrez le dire fort...

LD Eh oui, nous aurons ce merveilleux pouvoir déclaratoire qui consiste à dire tout haut ce que ceux et celles qui pensent tout bas n'osent pas déclarer.

B Bienheureux celui qui parle et qui ne dit rien!

LD La parole est dehors... le silence est en-dedans!

B Vous me parliez de vos obligations... pouvez-vous élaborer un peu plus sur le sujet...

LD Nous avons non seulement le pouvoir mais l'obligation de vérifier, d'aller voir, d'aller constater, d'aller enquêter, de voir si le timbre à l'extérieur nous dit que c'est meilleur à l'intérieur!

B La fraîcheur des bananes en dépend! La pelure cacherait-elle des raisons que la raison n'oserait pas éplucher?

LD Notre approche est celle de la qualité. Il doit y avoir correspondance des contenus, des processus, des résultats avec des objectifs et des attentes. La qualité "tôtale"!

B La qualité semble avoir bien besoin de toutes les révélations au grand jour qui seront faites...

LD La vérité, toute la vérité, rien que la vérité... La qualité... "penthotale"... un sérum de vérité

B Qui, selon vous, ont fixé ces objectifs et ces attentes pour le moins attendues?

LD Les objectifs et les attentes ont été fixés par les employeurs les établissement, les élèves, les DG, les DÉ, les CA, les gestionnaires ...

B ... et Jacques Lannoux... Mais dites-moi, d'où vient ce pouvoir de rendre public cet exhibitionnisme masochiste qui permet au système de s'auto-flageller?

LD Cela nous vient du fin fond de la psychanalyse, mon cher psychanalyste... ce que d'aucun appelle le principe de réalité. C'est une autre voix, celle de l'objectivité que nous comptons faire entendre. Qui n'entend qu'une cloche n'entend qu'un son!

B A trop sonner les cloches, on finit par devenir bedeau! Enfin, si je comprends bien, c'est vous qui tirez les ficelles. Et vous semblez avoir les mains et les oreilles bien longues.

LD A trop demeurer sourd aux cloches, on finit par devenir badaud, regardant passer le train de l'évolution!

B Et vous en faites quoi de ce pouvoir et de cette obligation de rendre publiques les péchés capitaux et capiteux de nos cégeps?

LD Nous en faisons des recommandations au ministre de l'Éducation lui-même. Ces recommandations permettront d'ajuster les contributions au renouveau, contributions qui se font à travers des vecteurs d'évaluation: politiques, programmes et mise en oeuvre des programmes.

B Dans le fond, vous êtes fière de participer à l'histoire de l'Éducation collégiale comme actrice, comme écrivain et comme correctrice?

LD Vos réflexions, docteur, sont quelque peu impertinentes. Ne voyez-vous pas la pertinence qu'il y a d'évaluer le degré d'adéquation des programmes avec les besoins socio-économiques, éducatifs, culturels et techniques?

B ... La résistance est un phénomène qui se manifeste par des raisonnements rationnels et raisonneurs...

LD Vous dites...?

B Rien... rien... je prends des notes! ... Les collèges vont avoir une peur bleue de cette épée de Damocles qui leur pendra constamment au- dessus du C.A.?

LD D'abord je ne suis pas Dame Ocles... je suis Dame Louisette... ET je crois fermement que la peur est le commencement de la sagesse...

B J'ai déjà eu cette réflexion à propos d'un enseignant qui est venu me consulter.

LD Il y a deux choses qui font avancer l'humanité, docteur... la peur et les dates d'échéance. Et plus on a peur de ne pas y arriver, plus on se presse pour répondre aux échéances.

B Dites-moi, comme ça, ... des confidences d'oreiller... se pourrait-il que le fait de ne pas vous matérialiser aussi fréquemment qu'on pourrait l'attendre est voulu justement pour entretenir une certaine, comment dirais-je, un certain mystère... douloureux?

LD Les ennemis trop visibles ne sont pas à craindre! Un lion ça se voit! Le virus du sida, ça ne se voit pas!

B Mais vous savez comme moi que l'autonomie des collèges ne souffrira pas la coercition. Ils deviendront rapidement des cas de conscience., même pour la glorieuse commission d'évaluation.

LD Habituée que je suis à la casuistique, il sera facile après examen des cas litigieux d'accorder quelques dérogations. On peut malgré tout, sans ruiner la règle, l'ébranler quelque peu ou même la renforcer quelques fois... la jurisprudence est la prudence de la loi générale.

B Vous êtes l'exception qui confirme la règle... Actuellement, nous connaissons toutes les règles, et je suppose qu'après un an, nous en connaîtrons toutes les exceptions...

LD Ce n'est pas du Freudisme que je fais, moi... c'est du Robillo-Darwinisme. Rien ne te chose évolue, surtout avec le temps.

B Vous ne rêvez pas beaucoup, ma chère madame...

LD Non, moi, le rêve éveillé ça m'ouvre les yeux. Et dès que je commence à raconter mes rêves, je tombe dans la réalité...

B Hum... elle prend ses rêves pour la réalité ...

LD Vous prenez toujours des notes docteur!

B De plus en plus.... J'en aurai bien de besoin pour définir l'idiosyncrasie de mes patients...

LD L'idiotie de vos patients?

B L'idiosyncrasie, un terme de psychanalyse qui décrit les réactions des individus face aux pressions ou stimulations qui viennent de l'extérieur. Et vous vous présentez comme des gens de l'externe, alors...ici, le terme prend toute sa valeur.

LD Enfin... Je me demande bien de quoi aura l'air un Cégep qui aura passé dans la moulinette de la commission d'évaluation?

B Une bien bonne question... il y a certes là matière à fabulation... Fabulez, fabulez, ma bonne dame, on verra bien un jour vos pensées se projeter dans notre conscient... l'écran cinémascopique des rêves individuels recevra les projections macroscopiques des rêves de l'inconscient collectif...

Musique de transition

B De telles fabulations se matérialisent parfois assez rapidement ... il me semble que nous pourrions voir ici une réalité virtuelle dans laquelle nous pourrions projeter toutes nos aspirations, tous nos désirs les plus secrets, les plus cachés et même les plus inavouables en matière d'évaluation...

Musique d'entrée du flyé

EXT Je suis le néo-cégep... je marche dans les souliers de la cohérence... "hush popires" dans ces souliers... tout est pertinent... aucune impertinence... les objectifs, les contenus et les standards sont colorés pas les besoins... la vie en rose... finie la vie en morose...

Je suis habillé du chaud manteau de l'adéquation des ressources humaines et matérielles... un manteau de qualité... un manteau de vision... je mue... je fais peau neuve... je reprends du poil de la bête... je n'ai même pas peur de Brigitte Bardot...

J'évolue dans l'efficacité des programmes... je suis en état d'apesanteur... rien ne me pèse... je m'en balance... je suis au seuil du grand passage... même les résultats des apprentissages sont notés en fonction des standards et des objectifs... je sens que je vais explosé de joie... ça y est... je suis un pédagogue éclaté qui s'éclate de rire devant tant de beautés à évaluer...

Je plane langoureusement à travers la qualité de la gestion des programmes... je suis la soeur volante volant au secours des collègues en mal de collaboration et, chose étrange, je me sens aussi sûr de moi qu'un cadre...

Et j'évolue... j'évolue... j'évalue... tout est merveilleux... je fonce comme mère courage à travers les méandres de l'évaluation, évoluant dans les circonvolutions voluptueuses... ma peur s'estompe, ma paye augmente, je travaille fort... je fais même des extra terrestres...

Et je roule... roulerai... et la réforme se forme devant moi... et je rencontre un frère sourire... qui me sourit...

Devant vous je m'engage
Sur mon honneur
Tout en rendant hommage
Aux professeurs:

J'évoluerai sans cesse, de plus en plus
Et j'en fais la promesse, au ti Jésus

Devant Lannoux j'm'engage
Sur mon honneur
A devenir plus sage
Et pluss.. meilleur

J'évaluerai sans cesse, de plus en plus
Et j'en fais la promesse, comme ci-dessus

Ah! que la réalité peut être virtuelle... je suis virtuellement emporté par un vent léger d'AQPC à l'aube de tant d'évolution promise... Je prends mon envol...

B Hé... restez avec nous le visiteur... la réalité virtuelle ne correspond pas toujours à la réalité vertueuse. Il est certes bon de prévoir et de voir l'avenir, mais on a quelques jours pour réfléchir à tout ça. Vous me semblez tout d'un coup très passionné... il y aura bien d'autres Vendredi saints de l'évaluation, mon Robinson!

Nous comprenons qu'en deçà des désirs, il y a l'implication nécessaire du personnel enseignant du début à la fin du processus. Il y a la nécessaire confrontation des points de vue par le personnel professionnel et le personnel cadre. Nous comprenons qu'à la base de tout changement durable, il doit y avoir le respect des cultures, de la structure des connaissances et des valeurs, sans négliger la solidification du sentiment d'appartenance.

Voilà mesdames et messieurs ce que vous devrez retenir d'un propos si songé. Tout n'est pas dit, tout n'est pas fait; et si des pionniers ont posé le sous-sol de l'évaluation, il nous reste à reconstruire nos collèges par en-dedans.

De l'adolescence à l'âge adulte, il y a l'expérience, et l'expérience ne peut s'acquérir qu' avec le temps..., cette expérience qui est la somme de toutes les erreurs faites dans le passé... et nous avons beaucoup d'expérience. Les louveteaux font la promesse de devenir des pionniers...

Sur votre honneur et avec l'aide de Jacques Lannoux
On s'engage à évaluer de notre mieux
Élèves, programmes et personnels
A aider nos collègues en toute circonstance
Et à observer la loi de l'évolution

Que cette thérapie vous procure joie, sérénité, réflexion et vous inspire dans la recherche de la qualité au service de nos clientèles...

Musique de fin

- FIN -

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

6B2

La dynamique du changement : une perspective en plongée et en contre-plongé

par
SAVOIE-ZAJC, Lorraine
professeure, Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull

Association québécoise
de pédagogie collégiale
aqpc

La dynamique du changement: une perspective en plongée et en contre-plongée.

Lorraine Savoie-Zajc, professeure, Université du Québec à Hull, Laboratoire de recherche et d'intervention en éducation (LARIÉ)

Conférence d'ouverture du 14è colloque
Association québécoise de pédagogie collégiale, Québec, 6 juin 1994

INTRODUCTION

Système complexe d'activité humaine, l'éducation possède un mandat social crucial pour toute société: contribuer à former des "êtres éduqués" et pas seulement "instruits". On entend par "être éduqué" la personne responsable, autonome, critique, en harmonie avec elle-même et les autres et pas seulement "experte" dans un ou des domaines de connaissances, apanage de "l'être instruit". La reconnaissance du caractère stratégique de ce mandat génère des questionnements sur les valeurs transmises ainsi que sur la performance du système. On le rend maintenant *imputable*, c'est-à-dire que l'attention se porte sur les caractéristiques même du système: ses acteurs, ses programmes, ses résultats et ses coûts.

La réforme du collégial constitue certainement un moment marquant dans la vie des collèges: elle oriente de façon particulière la structure et la finalité des programmes de formation, désormais centrés sur le développement de compétences, entraînant ainsi une transformation des pratiques d'enseignement et d'évaluation. La réforme imprègne donc l'ensemble des collèges d'un objectif de changement spécifique. On s'attend à ce que les enseignants y souscrivent en apportant les modifications requises dans leurs enseignements et leurs modes d'évaluation.

Dans l'espoir d'alimenter les réflexions sur le lien existant entre la modification d'une pratique, ici centrée sur l'évaluation et la transformation d'un système, il convient de s'intéresser à la dynamique du changement planifié en éducation.

Pourquoi s'en soucier? L'histoire récente de notre système éducatif permet d'énumérer de nombreux efforts de changement aux succès mitigés: considérons, à titre d'exemples, la réforme de "l'audiovisualisation", celle du "virage technologique" introduisant de nouveaux moyens d'enseignement. À chacune de ces occasions, on s'est peu ou pas soucié de la capacité d'implantation des milieux des professionnels concernés. C'est un peu comme si un expert, étranger aux préoccupations des membres d'un groupe, préconisait des solutions sans se préoccuper des besoins ressentis et exprimés ainsi que des pratiques locales. Or, la *façon* dont se font les changements est tout aussi importante que leur nature.

Le titre de cette conférence "La dynamique du changement: une perspective en plongée et en contre-plongée" dénote le caractère global et multi-dimensionnel de la dynamique du changement. Tout comme la vision de la terre à partir d'un satellite nous renseigne sur certains éléments (le mouvement des marées, l'étendue des terres arables) mais en ignore d'autres (le caractère particulier d'activités humaines d'un tel lieu), une bonne connaissance de la dynamique du changement planifié passe par les deux modes de connaissances: micro et macro, le terrain et la perspective. La tension dialectique existant entre ces pôles opposés servira de révélateur de la dynamique du changement.

Une étude portant sur les diverses perspectives de changement utilisées en éducation a permis de dégager l'approche systémique, jugée la plus appropriée (Savoie-Zajc, 1987, 1993). On y considère le changement comme un processus complexe et non rationnel, c'est-à-dire qui ne peut être planifié de façon linéaire et systématique. Cette approche tient compte de la situation émergente, qui se transforme au fur et à mesure des événements et des apprentissages réalisés par les individus et les groupes concernés.

Parmi les nombreux théoriciens et praticiens du changement vu sous une perspective systémique, l'un d'entre eux, Michael Fullan a dégagé quelques leçons permettant de mieux comprendre sa nature et sa dynamique (Fullan, 1982, 1985, 1993; Fullan & Stiegelbauer, 1991). Celles-ci méritent d'être mises en évidence. Elles seront présentées en premier lieu.

Tout en offrant une description riche et crédible du processus de changement, Fullan n'articule toutefois pas de façon explicite comment un individu, un groupe, une organisation sont en mesure de repérer des besoins émergents grâce aux apprentissages réalisés ou aux pressions et demandes qui s'appliquent sur le système. Nous proposons donc que la compréhension développée par un milieu en changement ne peut être complète que si elle s'accompagne d'un souci de prévoir des mécanismes assurant une évaluation continue. Nous entendons par là la mise en place d'un système de production et d'utilisation d'informations susceptibles de soutenir l'appropriation de changements par les individus concernés. Cette idée sera développée en second lieu.

LA VISION MULTI-DIMENSIONNELLE DU CHANGEMENT DE M. FULLAN

Dans un récent ouvrage, Fullan (1993) regroupe en huit leçons les résultats de nombreux travaux et expériences de changement dans le domaine de l'éducation.

Elles s'énoncent comme suit:

Leçon 1 Les lois et décrets ne garantissent pas le changement
Leçon 2 L'analogie du changement "excursion" est préférable à celle du changement "carte géographique"
Leçon 3 Les problèmes sont des alliés
Leçon 4 L'action d'abord, la vision commune et la planification ensuite
Leçon 5 Place à l'individu *et* au groupe
Leçon 6 Place à la centralisation *et* à la décentralisation
Leçon 7 Les liens avec l'environnement externe sont cruciaux
Leçon 8 Nous sommes tous des agents de changement

Leçon 1 Les lois et décrets ne garantissent pas le changement

L'appareil législatif, quelle que soit son échelle (internationale, nationale, locale) possède certainement un pouvoir d'orientation dans la gamme de changements possibles. Lorsque l'ONU décrète par exemple un embargo économique contre la Serbie ou Haïti, cette décision entraîne des répercussions. Est-ce que cela cependant garantit le changement? Ou assiste-t-on plutôt à des réaménagements pour "faire avec"? Lorsqu'un conseil d'administration décide d'une restructuration organisationnelle, ce sont les comportements des individus touchés qui vont assurer ou miner la viablité de la décision. De Certeau (1990) décrit l'être humain comme étant spontanément résistant au changement. Il est de plus, doté, toujours selon cet auteur, d'une grande créativité pour manifester sa résistance. L'ingéniosité de la personne se manifestera par des comportements d'évitement et la mise en place de stratégies par lesquelles l'individu va tenter de se soustraire le plus possible à ce qui ne lui convient pas.

Dans une étude maintenant considérée comme un classique, Gross et al. (1971) ont démontré que la phase d'implantation est cruciale dans un processus de changement: c'est à ce moment que l'appropriation ou non du changement par l'individu ou le groupe se joue. Il convient donc de prêter une attention soutenue à ce processus, la loi et le décret ne fournissant que des cadres structuraux contraignants. L'implantation se définit comme étant le processus pendant lequel un programme, une approche, une compétence nouvelle pour un individu, pour un groupe est mis en pratique (Fullan & Stiegelbauer, 1991).

Gross et al. (1971) avaient déjà défini l'implantation de façon opérationnelle. Elle s'exprimait par: 1) la quantité de temps pris par les enseignants pour intégrer un nouveau rôle; 2) l'évolution de la qualité de leur performance durant cette période de temps. Ils ont aussi identifié des facteurs susceptibles d'en supporter le déroulement. Un changement sera plus facilement implanté si: il est perçu comme étant clair; les personnes ont les compétences pour l'exercer; il y a disponiblité de matériel et de ressources pendant la période de mise en train; le changement recherché est compatible avec les valeurs organisationnelles; le personnel a suffisamment de temps pour se l'approprier. Fullan et Stiegelbauer (1991) ont ajouté à ces facteurs en introduisant des aspects organisationnels: la disponibilité et la qualité du support administratif; la dynamique organisationnelle interne, ouverte et énergique; la qualité des liens avec la communauté externe. Ils ont également lié à la qualité de l'implantation de changements, la connaissance du processus de changement permettant de comprendre l'évolution de la dynamique vécue par le milieu.

L'implantation consiste donc en une phase complexe au cours de laquelle les personnes doivent avoir suffisamment de temps pour s'approprier l'élément nouveau. Au risque de le comprendre incorrectement, de mal l'intégrer ou tout simplement de l'écarter, en l'ignorant! (Berman & McLaughlin, 1980)

Leçon 2 L'analogie du changement "excursion" est préférable à celle du changement "carte géographique"

C'est sur le terrain que l'on peut vraiment comprendre la dynamique du changement celui-ci vu comme un phénomène complexe, marqué d'imprévisibilité et prenant forme au fur et à mesure qu'un milieu s'en approprie les dimensions. Le changement se planifie jusqu'à un certain point: on connaît quelques paramètres du processus, la nature des conditions facilitantes, l'importance de certains facteurs supportant l'implantation. La réalité reste cependant plus riche que tout modèle existant. Plus on avance sur une route inconnue, plus de nouveaux choix, non prévisibles au départ, s'offrent. De même, plus on apprend à raffiner les objectifs de changement, meilleure est la compréhension dégagée. L'appréciation de la situation prend alors de nouveaux contours, révélant des facettes, non aperçues d'abord. Il sera alors davantage utile de recourir à des outils conceptuels balisant les paramètres du changement plutôt que d'appliquer un modèle de façon systématique qui ne peut traduire cette richesse de la réalité. La carte géographique n'indique pas les feux rouges, les bouchons de circulation, les jolis jardins, les travaux de réfection. Ainsi l'être humain vit à l'intérieur de systèmes flous marqués par l'imprévisibilité et toute stratégie de changement reposant *uniquement* sur des arguments rationnels possède peu de chance de produire les résultats escomptés, c'est-à-dire, amener les personnes à effectuer un changement dans leurs pratiques (Savoie-Zajc, 1993).

Leçon 3 Les problèmes sont des alliés

La personne cherche à protéger ses acquis, les marges de manoeuvre qu'elle contrôle dans son système d'activité (Crozier & Friedberg, 1977). Inévitablement, pendant l'implantation d'un changement, les intérêts des uns vont entrer en conflit avec ceux des autres, les valeurs d'un groupe étant différentes de celles de l'autre. Une implantation qui se déroulerait sans heurts et sans tensions serait probablement très superficielle et les changements produits, mineurs (Fullan, 1993).

Dans l'atmosphère d'incertitude créé par l'émergence d'objectifs de changement, des conflits surgissent, des tensions se manifestent. Plutôt que de vouloir solutionner ces conflits et faire en sorte de les éviter, une littérature abondante existe à l'effet de les considérer comme étant des occasions d'apprendre les uns des autres (Bhola, 1982; Fullan, 1982; Gritton & Jackson, 1987; Mc Alpine, 1987; Zaltman, Florio & Sikorski, 1977). C'est de la tension que naît une énergie créatrice pour vouloir faire bouger les choses. Les manifestations de conflits constituent des tribunes où les personnes ont l'occasion de faire connaître leurs valeurs, leurs intérêts. Il devient possible d'identifier les préoccupations face au changement en émergence et de tenter de les alléger par divers moyens (réaménagements structuraux, redistribution des tâches, clarification des mandats, formation, etc.).

La vision politique du changement se centre justement sur la reconnaissance du conflit comme moteur de changement (Savoie-Zajc, 1993) et par l'exercice du pouvoir son instrument principal (Bhola, 1982; Collerette, 1991). Blase (1991) définit d'ailleurs une perspective micropolitique du leadership en éducation s'intéressant aux diverses formes de pouvoir ainsi qu'à leur utilisation dans les tentatives d'influence entre les personnes. Cette perspective s'attarde aussi aux conflits et à la compétition entre les individus alors que chacun poursuit des buts précis. Elle s'intéresse également à la coopération entre les personnes et aux liens qui se tissent alors qu'on tente de converger vers des buts qui stimuleront l'action. Ces dimensions de conflit et de coopération sont d'ailleurs intimement liées et nécessaires pour qu'une organisation atteigne ses objectifs de changement.

Leçon 4 L'action d'abord, la vision commune et la planification ensuite

L'action entraîne la réflexion qui stimule la révision laquelle se vérifie par l'action. Pour qu'un groupe se mobilise autour d'un objectif de changement, celui-ci doit d'abord partager une vision commune, une idée si intéressante qu'elle génère et ravive l'énergie des individus concernés. Celle-ci se développe difficilement autour d'une table de travail. C'est dans l'action, par l'expérience, qu'on reconnaît aux autres des similitudes de pensées, qu'on développe le goût de partager des expériences. Par l'émergence de visions communes, les personnes tissent des liens de coopération et sont en mesure de définir, d'articuler des buts de changement ainsi que de spécifier des étapes pour y arriver. C'est à ce moment que l'exercice de planification devient important: comment par des efforts ciblés pouvons-nous, comme groupe, atteindre nos buts? Comment, comme individu et comme groupe, allons-nous nous organiser, partager les tâches pour l'atteinte de ces buts? Fullan (1993) met d'ailleurs en garde contre l'émergence trop rapide de

visions communes et de solutions à un problème, empêchant le groupe de se définir plus profondément. Ce qu'il appelle "l'émergence de visions prématurées" prévient le développement d'idées plus nouvelles, plus créatrices. Celles-ci constituent pour le groupe une occasion de se révéler davantage à lui-même.

Leçon 5 Place à l'individu *et* au groupe

Pendant l'implantation d'un changement, les deux entités, l'individu et le groupe, sont importantes et doivent faire l'objet d'attention particulière.

a- l'individu

Fullan (1982, 1991, 1993) développe l'idée d'une double dimension lorsqu'un changement est implanté: ses dimensions subjective et objective. La première réfère aux convictions, croyances, pratiques, savoirs d'expérience que chacun a développé dans le cours de ses pratiques professionnelles ou de sa vie. Ce savoir, profondément intégré à la personne, oriente ses pratiques, ses attitudes, ses réflexions. Certains auteurs qualifieront ce type de savoir de "représentations" (Donnay & Charlier, 1990). D'autres le nommeront "images" se traduisant par des "métaphores d'enseignement" (Bullough & Stokes, 1994). Donnay et Charlier (1990) citant Weiss donnent un bon exemple de représentations se rapportant justement à la notion de l'évaluation. Étudiant les différentes représentations de l'évaluation chez des spécialistes en mesure et évaluation et chez des enseignants, on rapporte que les premiers la décrivent comme "technique, instrumentée, visant à une objectivité définie exclusivement par la mesure des acquisitions des savoirs, savoir-faire et comportement clairement explicités par le curriculum" (p. 97). Les enseignants eux la décrivent comme étant "intuitive et globale, susceptible de prendre en compte tout un contexte de formation dépassant le strict programme... (p.97)". Cet écart entre les deux conceptions devra être pris en compte lors d'une éventuelle formation. De plus, les spécialistes en mesure et évaluation, s'ils ne sont pas conscients des attentes des enseignants face à des instruments d'évaluation leur permettant de mesurer leurs objectifs, risquent de décevoir, de fournir des conseils ou de développer des instruments qui seront peu ou pas utilisés.

Toute action visant l'introduction d'un changement devrait par conséquent prendre appui sur ce savoir de l'individu. Quel est le point de départ de chacun? Quelles images de sa pratique professionnelle l'habitent? Quels rôles nouveaux est-ce que ce changement introduira? Quels sont ceux qui seront supplantés? Les réponses à ces questions nécessitent du temps ainsi que l'appropriation par l'individu de ses nouveaux rôles. La ressource *temps* est alors cruciale.

La dimension objective du changement est aussi importante. Qui dit changement, dit nouvelles compétences, nouvelles pratiques, nouvelles attitudes souvent clairement et explicitement identifiables. L'individu qui reconnaît ce changement comme étant pertinent et valorisant pour lui et pour ses enseignements devra, tôt ou tard, les acquérir.

b- la dimension collective

La personne est insérée dans de multiples groupes possédant des normes tacites, une "culture", un vocabulaire, une façon de faire, des modes de récompense et de punition. C'est ainsi qu'un changement, pour être implanté, devra exprimer une certaine compatibilité avec les valeurs tenues par un milieu. De plus, au sein du monde scolaire, l'individu n'est pas son libre arbitre. La décision d'implanter ou non un changement sera, lorsque celui-ci est d'envergure, sanctionnée par une direction, un conseil d'administration qui verra à la distribution des ressources (temps, humaines, matérielles) afin de faciliter l'implantation prévue. Les supports du groupe de référence et de l'institution constituent alors des atouts importants dans l'introduction du changement.

Leçon 6 Place à la centralisation *et* à la décentralisation

Ce ne sont ni uniquement les stratégies d'autorité ni uniquement les stratégies de collaboration suscitant la participation des personnes qui sont utiles mais bien les deux formes fonctionnant conjointement. Certaines décisions sont du ressort de l'administration. Elles devraient toutefois se prendre après une bonne écoute et une bonne compréhension de ce qui se vit "sur le terrain". Un équilibre fragile s'établit donc entre une certaine centralisation qui définit des modalités de coordination et de contrôle et une décentralisation vers les sous-systèmes de l'institution à qui des responsabilités sont confiées et qui jouissent d'autonomie, à des degrés divers. Weick (1983) décrit le système éducatif comme étant complexe, composé de plusieurs sous-systèmes rattachés les uns aux autres de façon *souple*. Il entend par là qu'un changement dans un département par exemple, n'entraîne pas nécessairement un changement systémique: tout dépend de la nature et de la force des *liens* qui existent entre une entité, les autres sous-systèmes et l'ensemble. Un système qui ne reconnaît pas cette dynamique est tenté de dégager des objectifs de changement

grandioses. Il a été démontré à maintes reprises (Fullan, 1993; Huberman & Miles, 1984) que les "stratégies de grandeur", c'est-à-dire celles qui prétendent mobiliser toute une institution, sont souvent vaines.

Sans l'existence d'un leadership qui oriente, qui inspire et rassemble les gens autour d'une mission, autour d'objectifs communs, sans la capacité de prise en charge par chacun des sous-systèmes et l'établissement de liens bi-directionnels fonctionnels entre les composantes du système, toute énergie de changement qui apparaîtrait dans l'un ou l'autre des sous-systèmes connaîtrait des lendemains incertains ou resterait très localisée.

La figure 1 illustre cinq sous-systèmes. Supposons que le département X se mobilise autour d'un changement à apporter dans son approche pédagogique sous l'influence du département A. Ce dernier, pour les besoins de l'illustration, jouit d'une grande crédibilité auprès de X. On ne connaît toutefois pas l'origine des sources d'influence du département A ainsi que le type de relations qu'il entretient avec l'environnement, mis à part une faible relation avec le service Y. En admettant que X réussisse dans ses efforts, l'impact du changement sera probablement connu par le département C et fermera la boucle avec le service Y. Ces sous-systèmes y réagiront de quelque façon. Les relations d'influence sont toutefois bien minces entre les sous-systèmes, le service B étant par exemple presque complètement isolé, la flèche pointillée indiquant des liens occasionnels et précaires. On se rend compte que la capacité d'influence est très limitée dans ce système.

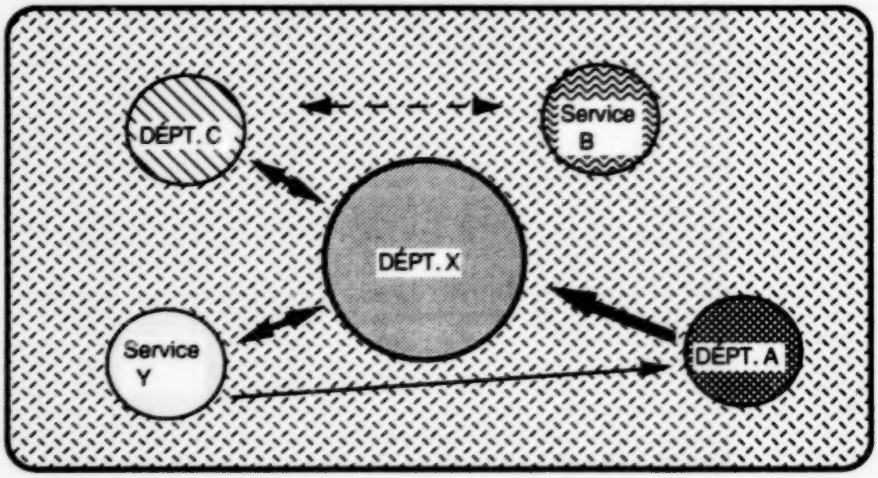


Fig. 1 Système à rattachements souples

La vision idéale (fig. 2) représenterait un système où tous les sous-systèmes sont en liens dynamiques et bi-directionnels, formant un réseau fort, davantage susceptible de produire un changement systémique. La dimension "centralisation" en serait une de coordination alors que l'aspect "décentralisation" coïnciderait avec la capacité de prise en charge et d'autonomie de chacun des sous-systèmes.

Leçon 7 Les liens avec l'environnement externe sont cruciaux

Autant la nature et le dynamisme du réseau interne constituent des facteurs importants, autant la capacité du système de reconnaître et de réagir aux demandes et aux besoins de la communauté qui l'entoure est cruciale. La figure 2 illustre un réseau dont les liens internes sont forts et nombreux mais qui est aussi bien en lien avec son environnement. Tous les services et départements sont liés les uns aux autres certains plus fortement qu'avec d'autres (entre les départements X et A par exemple). L'information circule dans ce système, aussi bien à l'intérieur que vers l'extérieur.

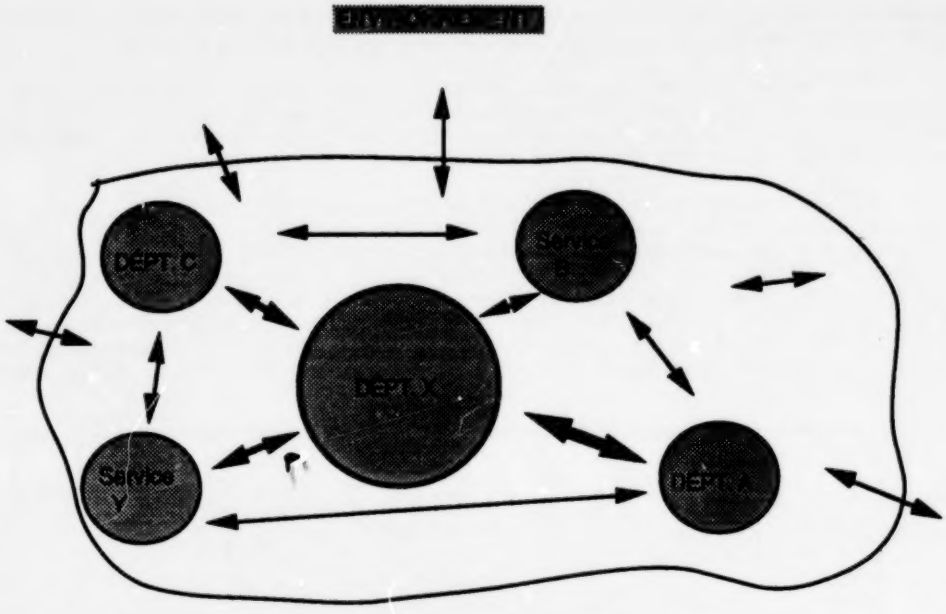


Fig.2 Système à rattachements souples idéalisé

Ce système pourrait alors trouver plus facilement réponse aux questions suivantes: quels sont les indices d'évolution dans les besoins de formation? Comment pouvons-nous, comme individu et comme groupe, y répondre, de quelle manière, avec quelles ressources? Sommes-nous, dans ce système d'activité, réactifs au changement ou proactifs, c'est-à-dire un pas devant? Quels sont les réseaux existant entre un département et la communauté extérieure? Jusqu'à quel point l'établissement de nouveaux réseaux serait bénéfique pour le type de formation que nous offrons ainsi que pour le ressourcement personnel et professionnel des professeurs? En retour, que pouvons-nous offrir aux communautés extérieures permettant de renforcer les liens entre les divers milieux? Les préoccupations sous-tendues par ces questions indiquent une volonté d'établir des liens de collaboration forts avec l'environnement ainsi que d'imprimer une direction au développement, compatible avec les besoins extérieurs identifiés.

Leçon 8 Nous sommes tous des agents de changement

Cette dernière leçon est probablement la plus importante de toutes. Le changement, pour reprendre un slogan, c'est l'affaire de tous. Une institution innovatrice se reconnaît aux attitudes dynamiques et énergisantes de tous les membres de ce système quels que soient la position et le rôle joué. L'appellation "agent de changement" désigne toute personne qui accepte d'influencer et d'être influencée par les autres, qui s'implique et communique aux autres les résultats de son implication, qui croit dans ce qu'elle fait et partage les résultats de ses expériences. On peut être agent de changement grâce à un savoir valorisé par les autres (expertise, expérience); grâce à la position occupée (responsabilité administrative, leadership de fait); grâce au rattachement à des réseaux externes innovateurs qui nourrissent l'individu et son groupe d'appartenance.

Ces huit leçons que Fullan nous propose en guise de synthèse du savoir accumulé sur le changement planifié en éducation sont extrêmement précieuses. Elles contiennent des pistes de réflexion, trames de fond permettant l'enracinement d'actions vers la production de changements. Elles communiquent également des valeurs très spécifiques à propos du changement et sa nature: une conception particulière du leadership, une utilisation positive des conflits, la mise en évidence de la tension dialectique existant dans les rapports individu-groupe, de même que la place de l'autorité et l'autonomie des sous-systèmes. On s'aperçoit toutefois qu'il est nécessaire de prévoir l'existence d'un fil conducteur entre toutes ces leçons. En effet, comment est-il possible de les appliquer en l'absence de moyens pour mieux comprendre les situations et la dynamique du changement? Comment aussi peut-on faire en sorte que

l'institution développe des capacités d'adaptation et de renouvellement, bref que la dynamique du changement mise en place ne soit pas qu'un épisode mais bien une caractéristique de cette institution.

Par ailleurs, si l'institution et ses sous-systèmes se dotent de mécanismes visant l'évaluation continue, il y a des chances pour que se développent "des cultures d'information dynamiques dans lesquelles la prise de décision informée devient une norme partagée par toutes les parties engagées" (Bhola, 1992, p.103).

VERS LA NÉCESSITÉ DE DOCUMENTER L'ÉVOLUTION DE L'IMPLANTATION

La dynamique générée dans un milieu ou une institution lors de l'implantation d'un changement renferme des données informatives importantes pour qui veut y voir clair. Guba et Lincoln (1989) introduisent le concept "d'évaluation de la quatrième génération". Ils font un lien entre le processus d'évaluation et l'implantation d'un changement. Selon leur perspective, l'évaluation devient instrumentale au changement pour qui sait recueillir des données appropriées et les re-diriger vers le groupe qui les a produites. Les données évaluatives recueillies ciblent les **revendications, préoccupations** et **problèmes** que les divers groupes, rassemblés autour d'intérêts communs (stakeholders), ont face au changement ou sur tout problème à clarifier. Les auteurs situent leur conception de l'évaluation à l'intérieur du paradigme constructiviste. Leur définition du processus de changement et de celle de l'implantation sont également compatibles avec les diverses synthèses, leçons sur le changement, proposées par Fullan et discutées précédemment. Ils définissent le changement comme étant un processus continu qui implique une reconstruction incessante des savoirs/ attitudes/valeurs d'une personne. Son implantation est non linéaire et vise à faciliter l'intégration des nouveaux savoirs/attitudes/valeurs par l'individu ainsi qu'à favoriser chez lui un nouveau niveau de synthèse. Ce sont ces constructions changeantes qu'il est utile de documenter permettant par le fait même de réinvestir une telle information dans le milieu. On peut dès lors mieux saisir l'évolution de la dynamique de changement ainsi que faciliter la prise de décision.

Guba et Lincoln (1989) proposent une démarche en neuf étapes pour ce type d'évaluation. Elles s'énoncent comme suit:

1- Identifier l'éventail des groupes d'intérêt touchés par le changement
2- Clarifier les revendications, préoccupations et problèmes de chaque groupe d'intérêt en regard du changement
3- Favoriser l'échange entre les groupes d'intérêt sur les constructions de chacun, favorisant ainsi une atmosphère d'ouverture et permettant l'émergence de nouvelles constructions
4- Clarifier et s'entendre sur le bien fondé de certaines constructions et les revendications, préoccupations et problèmes qui leur sont associés.
5- Établir un agenda pour discuter des constructions divergentes problématiques entre les groupes d'intérêt
6- Tenter de documenter davantage les points en litige en obtenant de plus amples données descriptives et évaluatives
7- Favoriser l'échange entre les groupes d'intérêt sur les constructions de chacun, favorisant ainsi une atmosphère d'ouverture et permettant l'émergence de nouvelles constructions
8- Rédiger des rapports d'évaluation adoptant la perspective des divers groupes d'intérêt. On pourra y rappeler les constructions de sens qui ont fait l'objet de consensus. On pourra aussi mettre en évidence les constructions de sens sur lesquelles il n'y a pas eu d'entente
9- Reprendre le cycle d'évaluation continue.

Il est possible de schématiser ces étapes par le modèle cyclique suivant:.

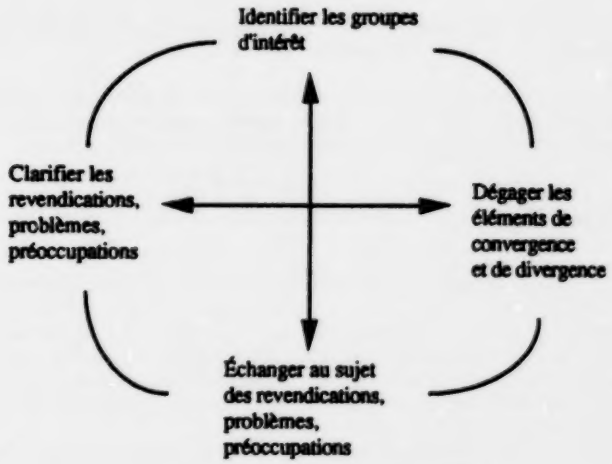


Fig. 3 Cycle d'évaluation continue: vers l'établissement d'une culture d'information

Ce cycle d'évaluation continue repose sur certains postulats: le désir des groupes d'intérêt impliqués de communiquer; l'existence de compétences minimales de communication; la volonté de partager le pouvoir; le désir de changer; l'ouverture de chaque groupe à réapprécier les valeurs maintenues; la disponibilité de temps et d'énergie afin de mettre en place une telle dynamique.

Une telle quête d'informations à propos des revendications, problèmes, préoccupations des personnes permettra un partage des points de vue entre les groupes et à l'intérieur de l'institution. Les membres pourront ainsi mieux dégager les dimensions problématiques du changement et celles qui apparaissent comprises et acceptées. Les valeurs exprimées par les divers groupes d'intérêt seront exprimées et celles qui sont potentiellement conflictuelles, révélées. Chaque groupe d'intérêt aura finalement l'occasion d'exprimer les tensions causées par la turbulence de la situation de changement.

CONCLUSION

Un article paru dans *Pédagogie collégiale* porte le titre "Des devis ministériels...à l'enseignement" (Marchand 1994). Ce titre encapsule les propos de cette conférence. À partir d'un cadre contraignant décrété, on vous demande de vous approprier l'esprit et la lettre des réformes proposées. Chaque collège et chaque groupe à l'intérieur des institutions possède maintenant le pouvoir relatif de faire sien les propositions avancées. Qu'il s'agisse de modifications aux programmes de formation ou de formes et de niveaux d'évaluation, les réformes attendues affectent directement les tâches et les pratiques des professeurs. La stratégie de formation constitue certainement un levier important de sensibilisation et de changement. C'est toutefois en resituant cette stratégie dans un cadre plus large où les personnes pourront se sentir épaulées, où elles pourront échanger à propos de leurs doutes et de leurs préoccupations, où le milieu établira des réseaux internes et externes d'aide permettant ces échanges, qu'un changement approprié et pertinent pour "ce" milieu et "ce" groupe aura une chance de s'enraciner. Ce que l'on a nommé "stratégie de grandeur" en éducation c'est-à-dire réforme systémique, à la grandeur d'un ensemble, a donné le plus souvent des résultats décevants. Car localement, les groupes peuvent implanter différemment ou de façon partielle ou très superficiellement la réforme attendue. Ce n'est qu'en créant un réseau dynamique d'échanges et d'informations, en adoptant une perspective à la fois systémique et locale, en développant cette "culture d'informations" dans les systèmes et sous-systèmes qu'il y aura des implantations pertinentes dans lesquelles les individus auront intégré, chacun à sa façon, l'esprit de la réforme. En permettant l'expression des oppositions, des préoccupations, des doutes, chaque groupe verra s'élargir sa compréhension du changement et en dégagera des capacités d'appropriation plus réfléchies parce que reposant sur les discours d'expérience et de pratiques des individus concernés. Il ne s'agit pas de changer pour changer mais bien de changer pour apporter une amélioration, une

transformation qualitative du système de formation dans lequel vous êtes impliqués et pour lequel vous vous préoccupez.

BIBLIOGRAPHIE

Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1980). Factors Affecting the Process of Change. *In* M. Milstein (Ed.), *Schools, Conflict and Change*. New York, Columbia University: Teachers' College Press.

Bhola, H.S. (1992). A Model of Evaluation Planning, Implementation and Management: Toward a "Culture of Information" Within Organizations". *International Review of Education*, 38(2), 103-115.

Bhola, H. S. (1982). Planning Change in Education and Development: the CLER Model in the Context of a Mega Model. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 58(4), 1-35.

Blase, J. (1991). *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*. Newbury Park: Sage Pub.

Bullough, R.V. & Stokes, D.K. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.

Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sillery: Presses de l'Université du Québec

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Le Seuil.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard

Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation; Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London, Falmer Press.

Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Toronto: OISE Press.

Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, 85, 391-421.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College.

Gritton, J.W. & Jackson, A. (1987). Resistance to Innovation in Traditional Organizations and Institutions: Bleak Prospects for the Implementation of Open Learning Systems. In F. Percival, D. Craig & D. Burglass. *Flexible Learning Systems*. London: Kogan Page.

Gross, N., Giacquinta, J. B. & Bernstein, M. (1971). *Implementing Organzational Innovations: a Sociological Analysis of Planned Education Change*. New York: Basic Books Inc. Pub.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Pub.

Huberman, M. & Miles, M.B. (1984). *Innovation Up Close*. New York: Plenum Press

Marchand, J. (1994). Des devis ministériels...à l'enseignement". *Pédagogie collégiale*. 7(4), 11-12.

Mc Alpine, L. (1987). Resistance to Planned Change: A Training Design *Case Study*. *Canadian Journal of Educational Communication*. 16(3), 257-264

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Éd. Logiques.

Savoie-Zajc, L. (1987). *Models of Planned Educational Change: Their Ideational and Ideological Contexts and Evolution Since The Late 1950's*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.

Weick, K. (1983). Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. In J. V. Baldridge & T. Deal (Eds.), *The Dynamics of Organisational Change Education*. Berkeley: McCutchan Pub. Corp.

Zaltman, G., Florio, D. H. & Sikorski, A. (1977). *Dynamics Educational Change*. New York: The Free Press.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

6C3

L'évaluation « lieutenant » de l'apprentissage

par
ASTOLFI, Jean-Pierre
professeur de Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'évaluation, « lieutenant » de l'apprentissage ?

Jean-Pierre ASTOLFI
Professeur de Sciences de l'éducation
Université de Rouen (France)

Par rapport au thème de ce Colloque, j'envisagerai les questions d'évaluation, non pas sur un mode techniciste et instrumenté, pour lequel d'autres que moi sont sans doute plus compétents, mais d'une façon plus large et ouverte à l'ensemble des processus d'apprentissage scolaires. J'examinerai plus précisément quelques aspects des relations qu'entretiennent les processus évaluations avec les processus cognitifs en situation didactique. Surtout, s'agissant d'évaluation, je m'efforcerai de vous « décaler » de notre point de vue d'enseignant, pour me placer davantage du point de vue des élèves et de la façon dont, eux, perçoivent l'évaluation dans le système d'enseignement-apprentissage.

UN DOUBLE MOUVEMENT PARADOXAL

La cadre de mon intervention est celui d'un double mouvement, quelque peu paradoxal, qui affecte aujourd'hui l'évaluation. D'une part, on assiste à une évolution mondiale qui vise à la désenclaver de ses seuls aspects sommatifs et terminaux, à sortir du *paradigme du contrôle,* pour intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage, et l'étendre à toutes les dimensions qu'on dit « formatives », depuis Michael Scriven (1967). En quelques années, on est même passés d'une perspective d'évaluation formative que l'on dira, avec Linda Allal, « *rétroactive* » à une perspective plus « *interactive* », voire « *proactive* ». Plus récemment, Philippe Perrenoud élargissait encore l'évaluation, à une « *observation formative* » et à la « *régulation didactique* » des apprentissages.

En même temps que ce mouvement apparaît à l'évidence très positif, on peut se demander si l'évaluation ne risque pas ainsi d'envahir la totalité du champ de l'enseignement, au point supplanter le processus d'apprentissage lui-même, voire même d'en *tenir lieu.* C'est la raison pour laquelle j'ai intitulé un peu ironiquement mon intervention : *l'évaluation, « lieutenant » de l'apprentissage.* Etymologiquement, le lieutenant, c'est celui qui « tient lieu », qui prend la place de l'autre. Si l'on n'y prenait pas garde (et en

Louis est trop vif

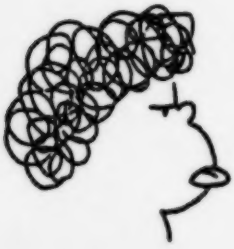
Anne est désordonnée

Pierre est abouliique

Henry est sous-doué

Charles est caractériel

Louise est trop timide



Marie est mal élevée

Seul Joseph est normal

Signé: la maîtresse

Evaluation

forçant peut-être un peu le trait), c'est toute la pédagogie elle-même qui pourrait être menacée d'être englobée par l'évaluation ! En fait, il n'est pas si simple de délimiter exactement où sont aujourd'hui les frontières entre l'apprentissage et l'évaluation, les préoccupations des spécialistes de l'un et de l'autre étant souvent proches, bien que mal reliées.

Pour prendre, comme je l'ai annoncé, le point de vue l'élève, on peut se poser la question suivante : si tout est, plus ou moins, évaluation ... quand est-ce qu'on apprend finalement ?

L'ÉVALUATION, LA VALEUR, L'ESTIME

Ce qui pourrait n'être qu'une boutade, doit être plus sérieusement examiné. Le mot évaluation contient le mot *valeur*. Si, d'une manière ou d'une autre, c'est la valeur des élèves qui est en jeu, on sent vite combien on est loin de la mesure, avec son objectivité, telle que cherche à l'établir depuis cinquante ans la docimologie.

Pour Daniel Hameline, *« le fin mot de l'évaluation est à rechercher du côté de l'estime »*. Analysant la diversité sémantique des mots et expressions liés à l'estime, il propose de s'arrêter sur les suivants :

estime
estimation
naviguer à l'estime
estimer des biens
estimable
succès d'estime
estimer un collaborateur

Examinons rapidement leur diversité de sens. L'*estimation* est une sorte d'anticipation, qui dispense, justement, du besoin de mesurer traditionnellement recherché par l'évaluation. Si *naviguer à l'estime* renvoie plutôt à l'idée d'approximation, elle aussi opposée à la mesure, *estimer des biens*, plus proche de la transaction marchande, inclut au contraire l'idée d'une bonne approximation, d'une juste mesure intuitive. Quant au mot *estimable*, il traduit une sorte de reconnaissance, mais une reconnaissance du semblable, celui dont on peut prendre la « mesure ». On n'estime pas le héros, dit Hameline : on le hait ou on l'admire ... Estimer quelqu'un, c'est alors l'honorer comme un semblable, et l'estime apparaît comme le sentiment de la distance familière. On sait que le *succès d'estime*, antagoniste du franc succès, est vaguement dépréciatif et un peu nostalgique. Enfin, l'expression *estimer un collaborateur* permet d'évoquer une autre connotation, celle d'un sentiment hiérarchiquement orienté, puisque si votre patron peut vous estimer, mieux vaut pour vous que vous le respectiez !

Bref, on voit que l'*estime* entretient des relations ambiguës avec la mesure. On pourrait se livrer au même jeu avec le mot *valeur*, étymologiquement plus proche d'*évaluation*, ce qui donnerait un réseau sémantique similaire, de la valeur morale à la valeur commerciale, sans oublier la valeur militaire ...

DES LA PREMIERE QUESTION ...

On comprend mieux maintenant pourquoi l'on peut dire que, dès la première question posée à la classe, c'est d'évaluation qu'il s'agit ! Pas d'évaluation formelle, bien sûr. Mais, comme je viens de l'évoquer, les élèves se rendent très vite compte qu'à travers la suite des questions posées, on cherche à *« éprouver leur valeur »*. Examinons cela, très concrètement, à partir du décryptage d'un court extrait de séquence. Il s'agit d'une activité scientifique pour enfants de 9-10 ans, à la fin de l'école primaire française. La semaine précédente, la classe était sortie pour observer, dans la rivière voisine, le fonctionnement d'une petite centrale au fil de l'eau, et le maître fait maintenant reprendre l'étude de ce qui a été vu sur le terrain.

M 1 : *Qu'est-ce qui fait tourner la turbine ?*
E 1 : Ce qui fait tourner la turbine, c'est l'eau. Comme elle arrive très fort par le tuyau, ça la fait tourner très très vite.
M 2 : *Pourquoi l'eau va très fort ?*
E 2 : Pour que ça produise plus d'électricité.
E 3 : Parce qu'elle vient de très haut donc elle a beaucoup de force.
M 3 : *Beaucoup de force, beaucoup de ...*
E 4 : De puissance.
M 4 : *Il y a un mot que vous n'avez pas utilisé. L'eau, quand elle est en haut possède ...*
E 5 : De la force.
E 6 : De la puissance.
E 7 : De l'énergie.
M 5 : *L'eau possède de l'énergie quand elle est en haut. Vous allez essayer maintenant de trouver ...*

L'intérêt de cet extrait, c'est son caractère quotidien. Pour analyser ce qui se joue dans ces douze répliques, *du côté des élèves*, je vous propose de reconstituer ce que la classe peut comprendre, à chaque instant, des souhaits du maître : pourquoi nous demande-t-il cela ? que cache cette question ? qu'attend-il que nous répondions ? y a-t-il un piège à éviter ? veut-il que nous reprenions un élément déjà formulé ou nous faut-il produire du neuf ? etc.

Par la réplique M 1, il demande *ce qui fait tourner la turbine.* Un élève lui répond immédiatement : *C'est l'eau qui arrive fort par le tuyau et qui fait tourner très vite la turbine.* Cela paraît censé et sans doute n'aurions-nous pas répondu nous-mêmes de façon si différente. Le maître enchaîne et demande maintenant : *Pourquoi l'eau va très fort* (M 2). Un élève se lance : *Pour que ça produise plus d'électricité* (E 2). Pas de réaction ... Une autre main se lève et la parole passe, sans commentaire, à un autre élève. Ce silence est en lui-même un indice utile à la classe car, s'il ne reprend pas à son compte la réponse proposée, c'est sûrement qu'il attendait autre chose. Mais quoi précisément ? Un second élève tente une réponse différente et propose : *Parce qu'elle vient de très haut* (E 3).

C'est en examinant ainsi dans le détail des décryptages didactiques qu'on renoncera à répandre - de bonne foi - l'idée convenue que les élèves n'écoutent pas en classe. Comparons, en effet, les réponses E 2 *(Pour que ça produise plus d'électricité)* et E 3 *(Parce qu'elle vient de très haut).* « Pourquoi », est un mot ambigu, qui peut se comprendre de deux manières contrastées :

- soit d'une manière *finalisée*, avec la signification de : pour obtenir quel effet *(pour-quoi)* ;
- soit d'une manière *causale*, dans le sens de : pour quelle raison.

Or, justement, à la réponse « finaliste » E 2 succède une deuxième réponse « causale » E 3. Méditons le fait que ce changement est la conséquence de la simple non-reprise par le maître de la réponse E 2. Et la classe interprète immédiatement son silence comme l'indice qu'elle suit une mauvaise piste de recherche, et que la réponse souhaitée n'est pas dans cette direction. Ne disons plus, après cela, qu'ils n'écoutent pas ...

La deuxième proposition marche mieux puisque le maître, cette fois, réagit et reprend la fin de la phrase : *Beaucoup de force, beaucoup de ...* ? (M 3). Juste un mot, seulement, qui semble encore ne pas faire l'affaire. Si ce n'est pas *force,* il faut chercher des synonymes, et plusieurs élèves s'y mettent : *force ... puissance ... énergie.* Dès que le mot *énergie* est prononcé, le maître arrête l'énumération. C'était donc là qu'il voulait en venir ! Et il résume (M 5) : *L'eau possède de l'énergie quand elle est en haut.* C'est une conclusion sur ce point, puisqu'il propose aux élèves d'imaginer des expériences et passe à autre chose.

LA « STRATÉGIE DU SOURCIL »

Il est particulièrement significatif, et important pour notre propos, de voir comment les élèves arrivent progressivement au résultat attendu. Conscients qu'à chaque instant, on « éprouve leur valeur », ils consacrent leur énergie (et une part importante de leur temps) au *décodage des implicites.* L'énigme s'élucide peu à peu, au fil des interactions entre les questions et les réponses. Philippe Meirieu a joliment appelé *« stratégie du sourcil »* cette façon qu'ont les élèves de répondre au maître, bien plus qu'à la question qu'il pose. La réponse attendue peut être finalement prononcée, mais sans que se soit réellement affinée la notion d'énergie !

Ajoutons que le décodage s'effectue à grande vitesse comme l'a montré un travail de recherche effectué à Paris, par l'INRP, à la charnière de la fin de l'école primaire (classe de CM_2) et du début de l'école secondaire (classe de $6^{ème}$). Des observations systématiques ont pu être conduites pour déterminer le nombre moyen de répliques que contient une leçon d'une heure, dans différentes disciplines. J'appelle ici répliques la succession des interventions du maître et des élèves, en décomptant une nouvelle réplique à chaque changement de locuteur. Le tableau suivant donne une idée des fréquences obtenues.

Le rythme des échanges didactiques

(nombre moyen de répliques par heure)

	CM2	6ème
Français	300	340
Mathématiques	250	340
Histoire-Géographie	230	250
Langues vivantes		750 à 1400 !

On découvre avec étonnement que la fréquence est de l'ordre de 300 répliques par heure ! Avec d'ailleurs un « pic » impressionnant, qui peut dépasser mille pour les langues vivantes en Sixième. Ce dernier cas, paraît lié aux caractéristiques spécifiques de cet enseignement, qui s'efforce de développer la communication et de faire parler un maximum d'élèves, même si ce n'est que brièvement. Mais cela ne fait que confirmer, en contrepoint, les autres résultats puisque finalement, quand on ne cherche pas à accélérer volontairement le rythme des échanges, on atteint déjà la fréquence folle de 300 à l'heure.

J'ai dit tout à l'heure que les élèves étaient conscients qu'on éprouve leur valeur. C'est une façon de parler, car le jeu des interactions didactiques est en réalité implicite et automatisé. Au fil des années, les élèves développent comme une sorte de compétence spécifique au monde scolaire, qui leur permet de répondre d'une façon conforme aux attentes magistrales. Avec certains auteurs, comme Philippe Perrenoud, j'aime ici parler d'*un métier d'élève*, parallèle au métier d'enseignant, et nécessitant lui aussi la maîtrise de savoir-faire. Entendons métier au sens le plus artisanal du mot : un tour de main qu'on apprend « sur le tas », comme compagnon chez divers maîtres ... jusqu'au jour où l'on est capable de produire son chef d'oeuvre.

La logique d'un tel métier serait intéressante si elle n'aboutissait pas à ce paradoxe qu'il fonctionne par évitement de l'apprentissage, en le court-cuitant bien plus qu'en le promouvant. On a vu que les élèves répondent d'une façon externe à la tâche, décodant des indices formels sans s'intéresser vraiment à la question scientifique en jeu ici. L'activité est dépourvue de sens sur le fond, voilà ce qui est dommageable. Ce fait est la conséquence - et je ne m'éloigne pas de mon sujet - qu'une logique d'évaluation s'est substituée à une logique d'apprentissage. Elle en tient même lieu (revoilà notre « lieutenant »). Les élèves répondent pour être à la hauteur de la situation, bien plus que par pur intérêt conceptuel.

LA COUTUME DIDACTIQUE

D'autres auteurs, comme Nicolas Balacheff, évoquent un *fonctionnement coutumier* de la classe. On connaît le célèbre problème, dit de l'âge du capitaine, par lequel on soumet aux élèves une question absurde, telle que :

> *Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?*

Variante scolaire équivalente :

> *Dans la classe, il y a 12 filles et 15 garçons. Quel est l'âge de la maîtresse ?*

Le plus extraordinaire, c'est que les élèves, en nombre important, répondent ! Et qu'ils proposent régulièrement les mêmes réponses : 36 ans pour le capitaine, 27 pour la maîtresse, avec les nombres ici proposés. On a trop dit là aussi, que les élèves étaient habitués à répondre « n'importe quoi », alors qu'en réalité ce sont pour eux les seules réponses qu'ils peuvent avancer.

L'incongruité du problème donne à ces réponses leur caractère spectaculaire, puisque la question ne devrait provoquer qu'un sourire amusé ou un haussement d'épaules. Mais au fond, le mécanisme qui les fait répondre ainsi est, en gros, le même que celui détaillé pour la turbine. La seule différence, dans le cas de la turbine, est que la réponse finalement donnée – le mot énergie – est conforme aux attentes de l'enseignant. Cela peut masquer la similitude entre les modes de réponses.

On ne voit pas toujours à quel point la classe est soumise à des règles, qui ne sont écrites nulle part, mais que chacun doit respecter, et dont la transgression est sanctionnée. Sanction est un terme sûrement fort puisqu'il s'agit le plus souvent d'une simple remarque de l'enseignant, d'un changement d'intonation ou d'une reprise de la question. Voire ici d'un silence. Mais ce terme indique, quand même, que c'est la réaction aux transgressions involontaires de la coutume, qui fournit aux élèves les plus claires indications sur ce qu'ils devraient appliquer et respecter. C'est ainsi qu'ils apprennent leur métier d'élève, seul à même de fournir les repères pour « s'en sortir ». Il leur assigne un rôle et il leur fournit des antécédents utiles.

Ce rôle, la classe pourrait le refuser et contester les données du problème. Quelques uns ne s'en privent pas. Mais c'est là une *prise de risque* qu'un élève conscient peut préférer écarter pour éviter, par exemple, de se retrouver au tableau à réciter sa leçon ! Mieux vaut échanger des regards étonnés avec ses camarades, mais garder sa perplexité pour la récréation et, pour l'instant, répondre avec les « moyens du bord ». Là précisément se révèle l'utilité du métier et s'applique la coutume. Comme il a déjà eu l'occasion de résoudre des problèmes en grand nombre, il va s'efforcer de mobiliser les règles coutumières qu'il applique d'ordinaire :

1. il faut *utiliser tous les nombres* de l'énoncé : ils ont l'expérience de problèmes antérieurs où l'enseignant s'est fâché quand quelqu'un a négligé l'une des données ;

2. il faut *effectuer une opération* avec toutes ces données. Oui, mais laquelle justement ? voilà où est le problème d'habitude ;

3. il faut aboutir à un *résultat plausible*, pour ne pas provoquer l'agacement magistral ...

On voit rapidement qu'en appliquant un tel algorithme, les seules réponses que les élèves peuvent proposer sont bien celles qu'ils ont données : 36 et 27 ! Ce faisant, ils ne procèdent pas différemment de ce qui a fait le succès de la classe à propos de la turbine. Bref, ils raisonnent sous influence, mais c'est au détriment de l'apprentissage. Une logique d'évaluation pervertit l'ensemble du système didactique.

LE RETOUR DE « *BIG BROTHER* »

Je m'appuierai maintenant sur le célèbre livre de George Orwell : *1984*, pour évoquer un autre aspect des processus didactiques dans lesquels, je crois aussi, l'évaluation prend le pas sur la didactique, au détriment *in fine* de l'apprentissage attendu. Comme enseignants, nous nous imaginons facilement que tout ce qui nous rapproche de l'élève, tout ce qui va rendre plus transparente leur activité, ne saurait être que bénéfique pour eux. Nous pensons facilement, par exemple, qu'*automatiquement*, l'abaissement de l'effectif des classes est un facteur favorable puisque, les élèves étant moins nombreux, cela permet de suivre chacun *de plus près*. De même, on note une tendance didactique à la conservation des brouillons et des traces intermédiaires de l'activité des élèves, à partir desquels on peut suivre, pas à pas, leur démarche et leurs erreurs.

Loin de moi, évidemment, l'idée qu'il faille gonfler les effectifs et détruire les brouillons ! Mais il y a quand même quelque naïveté (bien intentionnée) à imaginer que cette transparence suffise et qu'elle n'ait pas d'effets pervers. Le roman d'Orwell montre ainsi des « télécrans » partout, permettant à *Big Brother* de diriger sa cité idéale. On connaît l'histoire ...

Je crois qu'il ne faut pas sous-estimer le fait suivant, que toute « pression » supplémentaire d'enseignement recèle, *en soi*, des effets sélectifs. A chaque fois que j'approche de plus près l'élève et son activité, je suis en mesure de mieux relever le « moindre défaut de la cuirasse ». Il n'est pas si évident que cela n'ait que des effets positifs. Quand nous mêmes, enseignants, à l'occasion d'une action de formation, avons l'occasion de travailler par groupes, nous n'aimons guère que l'animateur vienne « fourrer son nez » dans nos élucubrations en gestation. Avec un ferme sourire, nous lui conseillons souvent de nous laisser patauger le temps d'y voir plus clair ... et de revenir dans un moment. Ou alors le travail s'interrompt et on parle avec lui d'autre chose.

Il faut bien distinguer ici aussi le point de vue de l'enseignant avec son désir de tout savoir, et celui de l'élève avec le souci légitime de se protéger. Le mythe de la transparence absolue est lié à celui d'une volonté de connaissance totale de l'autre qui, « même quand c'est pour son bien », l'empêche en réalité de vivre. Orwell décrivait parfaitement le contrôle total de l'individu par le *ministère de l'amour* comme une idéologie totalitaire. Aussi dérangeant que ce soit, il y a certainement quelque chose de cet ordre dans les processus didactiques.

NON!
PANCHO

Je dirai que, là aussi, c'est parce que le processus d'évaluation vient à primer sur le processus d'apprentissage en menaçant de le dévoyer. Involontairement bien sûr, et en toute bonne foi. Mais on connait bien l'impact de ce qu'on appelle un *effet Pygmalion*, depuis les expériences de Robert Rosenthal et Lenore Jacobson. En fait, il nous est extrêmement difficile, aux prises avec les détours de l'activité intellectuelle de l'élève, de ne pas relever toutes les fautes, erreurs et autres imperfections de leur travail ... et de le leur faire savoir. L'enseignement des langues vivantes (au moins en France) en est un classique exemple : les fautes sont bien corrigées (plutôt deux fois qu'une) ... mais les élèves ne savent pas parler. Ce semble un paradoxe n'est peut-être au vrai qu'une conséquence. Il nous est toujours coûteux de rester en position d'observateur intéressé, avec le sentiment désagréable de ne pas faire notre travail. Mais justement, notre travail est-il celui d'un *correcteur* ou celui d'un *médiateur* ?

Qu'on me comprenne bien. Je ne plaide évidemment pas ici contre le suivi individualisé ni les dispositifs d'évaluation formative. J'attire seulement l'attention - avec un peu de goût polémique sans doute - sur ce que cela suppose par rapport à notre propre maîtrise : apprendre à réfréner nos conseils, à ronger notre frein. Cela m'apparaît nécessaire, pour laisser jouer ce que Philippe Meirieu a appelé un *postulat d'éducabilité*. Permettre aux élèves d'apprendre suppose que je crois possible leur réussite. Et qu'ils ressentent que je crois cela possible. Ce postulat n'est pas un aveuglement. Ce n'est pas la version post-moderne d'un « don quichottisme » qui nierait les obstacles du chemin, qui s'exalterait sur les miracles qu'on va voir. Peut-être qu'on ne verra rien d'ailleurs et que les élèves échoueront. Mais pourtant, nous dit Meirieu, ce postulat est une attitude juste et nécessaire, sans laquelle nous retombons dans l'ornière du « je sais *ce qu'ils valent* ». Et alors, effectivement, ils vaudront ce que nous pensions d'eux, à la manière, je le répète, de l'effet Pygmalion.

Pour que le processus d'apprentissage se développe avec ampleur, pour que sa place ne soit pas occupée par son « lieutenant » évaluateur, je crois qu'il faut respecter des temps où les élèves peuvent tâtonner, respirer, se donner du jeu. Je crois qu'il est utile, au moins pour certains qui en ont besoin, de rester à distance du regard magistral sur ce qu'ils font et sur eux-mêmes. On interprète quelquefois mal ce besoin lorsqu'on parle des élèves qui restent « près du radiateur ». Aucun travail d'apprentissage ne s'effectue à marche forcée, sous contrôle constant, et nous le savons bien pour nous-mêmes. Ou alors, c'est que l'évaluation est aux commandes et qu'aux lieu et place d'un travail conceptuel nécessairement imparfait, le métier d'élève évoqué tout à l'heure reprendra ses droits. Mais on n'apprend plus rien ! Le temps de l'apprentissage se trouve souvent comme « laminé » entre celui de la présentation des savoirs (en général par voie de questionnement, on l'a vu) et celui de l'évaluation. Or, je crois que le temps *vrai* de l'apprentissage est un temps intermédiaire, qu'Antoine Prost appelle le *temps des études*.

Y'A DES FEUILLES ...

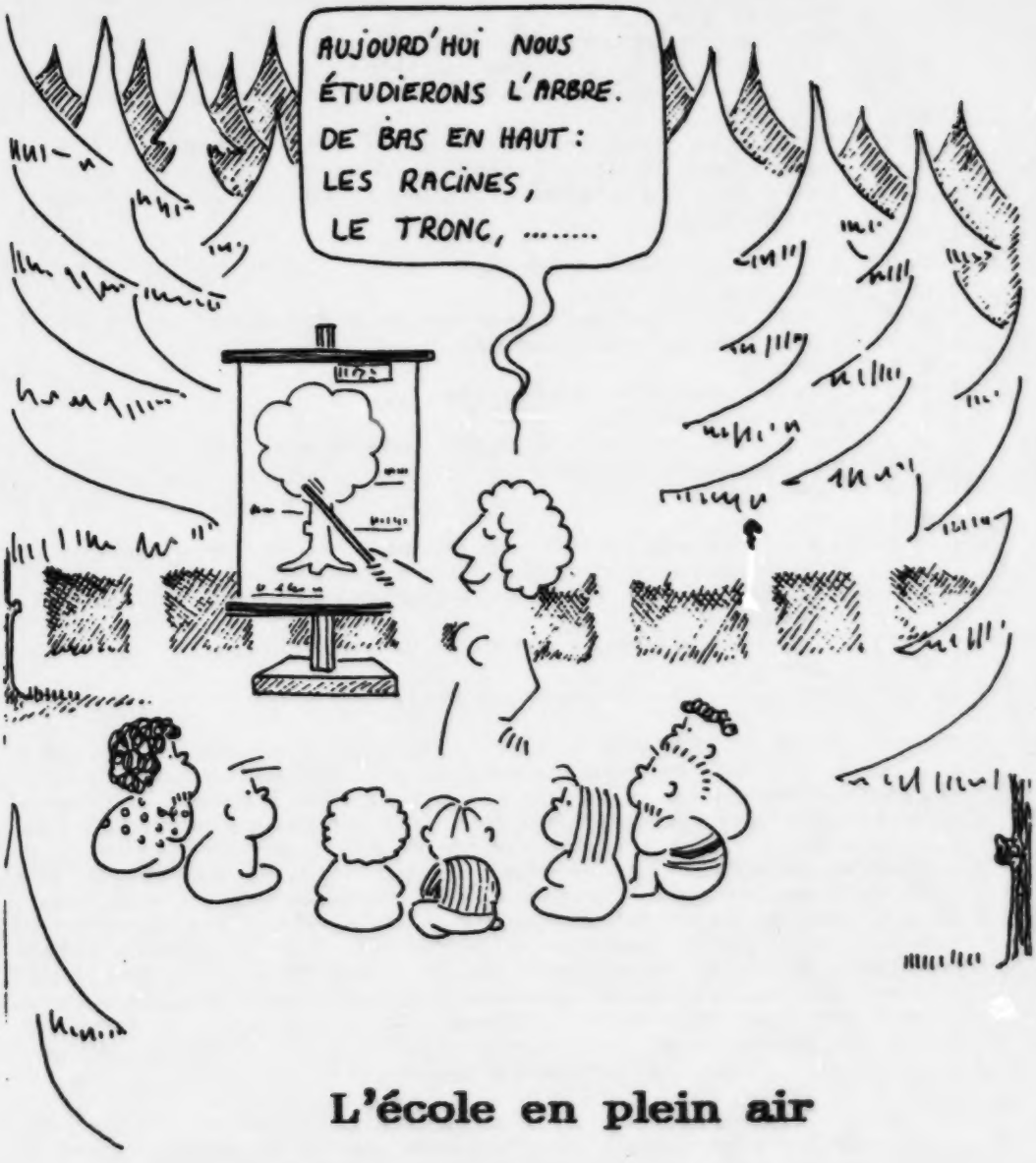
Je voudrais compléter mon propos, en montrant maintenant que c'est notre façon même de construire des séquences didactiques qui rend inapparent pour les élèves le coeur même des apprentissages à réussir. Cela, par deux processus complémentaires que j'illustrerai et que j'appellerai : un processus de *retardement* et un processus d'*évitement*. J'emprunte d'abord à

Claudine Dannequin l'exemple suivant illustrant le processus de retardement. Il correspond à une séance d'expression orale basée sur la description d'une gravure présentée par la maîtresse (niveau 8-9 ans).

E 1 : (qui décrit la gravure) Y'a des feuilles.
M 1 : Oui. Alors, est-ce qu'on n'peut pas faire une petite phrase, au lieu de dire « y'a des feuilles ». On dirait que ...
E 2 : Y'a des branches.
M 2 : Oui. Alors, on dit des feuilles, des branches. Alors si je vous demande qu'est-ce qu'ils ont les arbres ?
E 3 : Un tronc.
M 3 : Non, non, avec ce que vient de dire Catherine et ce que vient de dire Isabelle. Comment dira-t-on ? On dira que les arbres ... qui est-ce qui va continuer la phrase ?
E 4 : Ont ...
M 4 : Oui, très bien, continue. Ont ...
E 5 : Ont des feuilles.
M 5 : Oui. Et puis, qu'est-ce qu'on a dit aussi : ont des feuilles et des branches.
E 6 : Oui.
M 6 : Hein, reprends. Les arbres ...
E 7 : Et des branches.
M 7 : Non, non, depuis le début. Les arbres ont ...
E 8 : (silence)
M 8 : Ont des ...
E 9 : Arbres.
M 9 : Non ! Ecoutez bien. Quelle est la petite fille qui veut me reprendre cette phrase comme il faut ? En me disant que les arbres ont des branches et des feuilles ?
E 10 : Un arbre a des branches et des feuilles.
M 10 : Bon.

Il est frappant de constater, là encore, l'opposition de perspectives entre le point de vue de la maîtresse, et celui de la classe dont la bonne volonté est pourtant évidente. Les élèves, eux, sont invités à décrire la gravure et, intéressés, s'apprêtent à s'y livrer sans réserve : branches, tronc, feuilles, tout est prêt à y passer. Pour la maîtresse, par contre, cette gravure, dont elle sollicite la description, n'a pas de valeur intrinsèque. Elle n'est qu'un support pour l'expression avec emploi de phrases grammaticalement correctes. Le conflit d'objectifs est tellement criant que c'est la maîtresse qui, d'abord, impatiente et agacée (Cf. M 4 : *Non, non ...*), finit par donner elle-même les réponses qu'elle attend (M 5 et surtout M 9). Cela brouille le processus de communication, personne ne comprenant plus ce qu'il doit dire. On aboutit au silence ! (E 8) Pour finir, les élèves ne feront que répéter (E 10) la phrase correcte, telle que vient de l'exprimer la maîtresse, à l'apparente satisfaction de celle-ci (M 10 : *Bon*).

La classe a le sentiment d'avoir compris depuis longtemps. Elle ne peut comprendre les interventions de la maîtresse que comme un simple processus de retardement *(pourquoi passons-nous tant de temps là-dessus : les*



L'école en plein air

arbres ont des feuilles et des branches, bon !). L'objectif de correction syntaxique visé par la maîtresse - légitime mais peut-être inadapté à la situation de l'oral - n'est en tout cas pas compris, juste perçu comme un formalisme scolaire, auquel il faut se plier.

Comme le disent les élèves de cette classe à un autre moment du dialogue :

Nathalie : *Moi, j'ai un oncle qui s'appelle Gérard.*
Catherine : *Ah bon !*
Nathalie : *Ouais.*
Béatrice : *On ne dit pas ouais, on dit oui.*
Nathalie : *Moi j'sais dire les deux.*
Béatrice : *Ici on dit oui.*

L'école, en somme, c'est l'endroit où l'on doit dire oui.

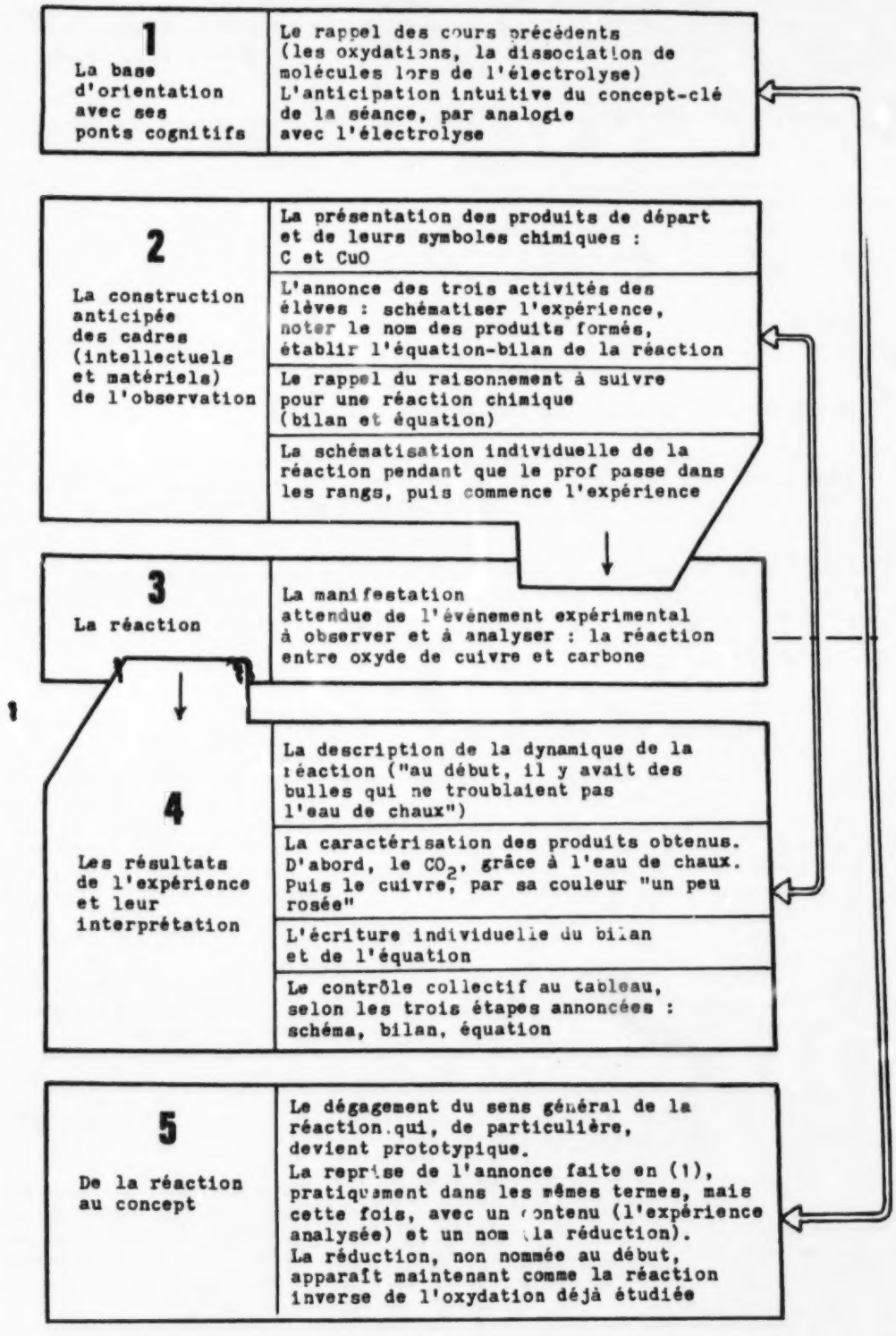
CHRONIQUE D'UNE RÉACTION ANNONCÉE

Après le processus de retardement, j'illustrerai maintenant le processus d'évitement par un autre exemple emprunté aux recherches de l'INRP, et qui correspond au cours de chimie de la classe de 3ème (élèves de 14-15 ans).

J'emploierai l'expression « *moment-clé fugitif* » (une sorte d'oxymore) pour caractériser le fait que le « noyau conceptuel » de ce qu'il y a à apprendre dans la séance, n'apparaît aux élèves que d'une manière rapide et ténue, mêlé à d'autres activités, de telle sorte qu'ils le perçoivent difficilement comme tel. Sans rentrer dans trop de détails techniques, disons que ce moment-clé fugitif correspond au troisième temps du schéma suivant : la manifestation de l'événement expérimental attendu. Ce moment est encadré (et partiellement recouvert) par la fin des activités antérieures et par le début de celle qui fait suite. Le professeur a commencé la leçon en présentant (mais sans le nommer à ce stade) le concept de réduction qui fait l'objet du travail du jour. Il met en route une expérience qui nécessitera un laps de temps pour que la réaction s'amorce. Pendant ce délai, les élèves sont conviés à observer les produits chimiques de départ (poudres de carbone et d'oxyde de cuivre) qui passent de table en table, pendant que le professeur annonce d'autres tâches que la classe doit réaliser : schéma de l'expérience telle qu'elle est sur le bureau, écriture de l'équation-bilan de la réaction. Le professeur passe dans les rangs pour vérifier le bon déroulement de ces activités, jusqu'au moment où se développe la réaction : celle qu'il faut justement observer, analyser, dessiner, interpréter (à savoir la réaction de réduction de l'oxyde de cuivre par le carbone). Comme cette réaction, une fois amorcée, est rapide, elle nécessite la suspension immédiate des tâches en cours. Mais le temps de s'interrompre, au moment où certains élèves lèvent les yeux, la réaction est d'ores et déjà terminée et il n'y a déjà plus grand chose à voir. Vient alors une autre phase assez longue, qui sera l'occasion de reprendre les résultats expérimentaux et leur interprétation.

Le paradoxe, c'est que ce qui s'est déroulé si vite après avoir été tant attendu, sera longuement analysé ... sans avoir vraiment été vu. C'est ce qui nous a fait titrer cette séance : *Chronique d'une réaction annoncée,* en parodiant García Marquez. Quelques minutes avant la fin, le professeur invite la classe à passer de la réaction singulière qui a fait l'objet de la manipu-

Chronique d'une réaction annoncée



lation à une sorte de généralisation destinée à caractériser - et à nommer - le concept de réduction, pour l'opposer à celui d'oxydation antérieurement travaillé. Mais ce moment décisif, qui fait passer de l'exemple au concept, est à nouveau extrêmement rapide, puisque la sonnerie retentit au milieu de l'explication.

Je crois que cela explique assez bien ce qui est souvent constaté : la difficulté pour les élèves, à la sortie d'un cours, à exprimer sur quoi il portait. Massivement, ils savent dire ce qui a été traité dans les cinq dernières minutes, ils retiennent ce qui a été particulièrement « saillant » dans le dispositif de travail (expérience faite, diapositives projetées ...) ou la méthodologie employée (travail par groupes, contrôle collectif), mais rares sont ceux qui sont en mesure d'identifier clairement l'objectif conceptuel de la séquence qu'ils viennent de vivre. Du coup, il n'est pas très étonnant qu'en arrivant à la maison, beaucoup restent démunis pour retrouver, dans leur manuel, le chapitre correspondant à la leçon faite ! Faute d'avoir identifié le concept en jeu, ils restent prisonniers des aspects contingents, alors que dans le manuel ils ne retrouvent pas exactement le même titre, ni le même plan, ni le même document. Il ressort de tout cela une sorte de « présence-absence » des concepts dans l'enseignement, qui ne favorise guère l'apprentissage.

QUAND EST-CE QUE J'APPRENDS ?

Au point où nous en sommes, le paradoxe se renverse. Alors que j'ai montré que les temps d'enseignement sont contaminés par la logique de l'évaluation, il apparaît maintenant que l'évaluation se présente souvent comme *premier moment vrai* de l'apprentissage. Sauf qu'évidemment ... c'est déjà noté !

En effet, alors qu'on avait été jusque-là *enseigné comme un autre*, c'est là qu'on doit, pour la première fois, remobiliser personnellement l'acquis. La nouvelle actualité du psychologue russe Lev Vygotski nous rappelle que *« chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois dans l'histoire du sujet »*. Si la première, sociale et liée à l'action, correspond en gros à ce qui se joue dans la situation didactique, c'est la seconde qui est décisive. C'est celle de l'*intériorisation* individuelle d'une compétence, jusque-là collective. C'est celle qui permet de transformer le savoir en « troisième personne » en savoir en « première personne ». Or, paradoxalement toujours, c'est ce moment le plus délicat de l'apprentissage qui se trouve renvoyé à la sphère privée du sujet, aux prises avec sa leçon à apprendre. La métaphore du « lieutenant » fonctionne ainsi jusqu'au bout. Exprimons de manière synthétique, pour conclure, cette substitution d'objet : alors que le temps didactique, dévolu à l'apprentissage, remplit insuffisamment sa fonction parce que des formes diffuses d'évaluation le pervertissent, c'est souvent au temps institutionnel d'évaluation qu'il revient de placer les élèves en vraie grandeur, face à leur savoir en construction. C'est-à-dire d'apprendre, au sens fort du mot.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL Linda, CARDINET Jean, PERRENOUD Philippe (éds) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié.* Berne : Peter Lang.

ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel (1989). *La didactique des sciences.* Paris : PUF, Coll. *Que sais-je ?*

ASTOLFI Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre.* Paris : ESF.

BALACHEFF Nicolas (1988). "Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques", dans : *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique.* Grenoble : La Pensée sauvage.

BARUK Stella (1985). *L'âge du capitaine.* Paris : Seuil.

DANNEQUIN Claudine (1977). *Les enfants bâillonnés.* Paris : Cedic.

FILLOUX Jeannine (1974). *Du contrat pédagogique, ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail.* Paris : Dunod.

HAMELINE Daniel (1987). "De l'estime", dans : DELORME Charles (dir.). *L'évaluation en question(s).* Paris : ESF.

HOUSSAYE Jean (1988). *Le triangle pédagogique.* Berne : Peter Lang.

MEIRIEU Philippe (1987). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Paris : ESF.

MEIRIEU Philippe (1989). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier.* Paris : ESF.

PERRENOUD Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire.* Genève, Paris : Droz.

PERRENOUD Philippe (1992). *La communication dans la classe.* Lyon : Voies Livres, *Se former +.*

PERRENOUD Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF.

PROST Antoine (1985). *Eloge des pédagogues.* Paris : Seuil.

RIVIERE Angel (1990). *La psychologie de Vygotsky.* Liège : Pierre Mardaga.

ROSENTHAL Robert A., JACOBSON Lenore (1972). *Pygmalion à l'école.* Tournai : Casterman (éd. originale : New York, 1968).

SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui.* Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

SCRIVEN Michael (1967). "The methodology of evaluation", dans : *Perspectives of curriculum evaluation.* Chicago : Rand McNally.

VYGOTSKI Lev S. (1985). *Pensée et langage.* Paris : Ed. sociales. (éd. originale : Moscou, 1934).

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

6D4

Forum : Points de vue sur la réforme du collégial

Allocution de Nicole Simard
directrice des études
Collège Marie-Victorin

Allocution de Gilles Tremblay
conseiller pédagogique
Collège Marie-Victorin

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

L'ÉVALUATION DU PERSONNEL : UNE FIN OU UN MOYEN?

Nicole SIMARD
Directrice des études
Cégep Marie-Victorin

Répondre à cette question au plan théorique semble aller de soi puisque l'évaluation devrait être un moyen relié à des finalités. En ce sens, elle est la dernière étape d'un processus de gestion des ressources humaines.

Toutefois, si l'on est sensible à certains propos, souvent chargés d'une forte connotation affective, concernant la nécessité de l'évaluation de certaines catégories de personnel (je songe ici aux enseignants en particulier et aux cadres en général), on n'est pas loin de conclure que l'évaluation est considérée comme une fin.

Qu'en est-il de l'évaluation dans le contexte actuel de l'implantation du renouveau de l'enseignement collégial? Dans ce contexte, l'accent est mis sur la qualité de la formation dans une perspective qui intègre non seulement les composantes de la formation à l'intérieur d'un programme, mais les composantes de l'ensemble du système. C'est ainsi que le regard évaluatif qu'aura à poser la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial pourra concerner les différentes composantes de ce système, à savoir le collège et le Ministère dans les activités reliées à la qualité des programmes.

L'obligation pour chaque établissement de se doter d'une politique de gestion des ressources humaines qui inclut obligatoirement l'évaluation de ses ressources humaines respecte cette nouvelle orientation.

Par la mise en place d'un système d'évaluation autant externe qu'interne, le législateur a voulu se donner les moyens d'attester la qualité de la formation dispensée. L'évaluation est obligatoire actuellement dans trois champs : les apprentissages, les programmes et les ressources humaines. Par une évaluation rigoureuse de ces trois champs, l'établissement ne pourra éviter de porter un regard critique sur l'ensemble de son institution. C'est ainsi que l'évaluation du personnel ne peut être considérée comme un dossier déconnecté de la mission première de l'établissement : la formation.

Dans mon exposé, je tenterai de cerner brièvement quels pourraient être les buts poursuivis en évaluation du personnel, les objets d'évaluation, les mécanismes — mise en place, rythme d'évaluation, bénéfices attendus — pour conclure au droit de tout employé d'être évalué. J'illustrerai mon propos par une application à l'évaluation du personnel enseignant.

Pourquoi évaluer? Pour le collège, l'évaluation du personnel a pour but de répondre de la qualité du travail effectué par chacun de ses employés. Secondairement, il lui est possible de reconnaître la qualité du travail fait, de soutenir le développement personnel et professionnel et d'octroyer la priorité d'emploi ou la permanence.

Ce qui devrait être évalué? Les réalisations de chacun des employés. Ces réalisations ne peuvent être évaluées qu'en fonction de la mission de l'établissement, des orientations et des mandats de chaque service et de la définition des fonctions de travail. En effet, les activités effectuées par chaque employé ne prennent véritablement leur sens que situées dans leur contexte de réalisation.

Comment évaluer? L'équité et la rigueur sont deux préoccupations qui doivent nous guider dans l'établissement d'un processus d'évaluation. Aussi il importe que le processus d'évaluation déterminé et les instruments développés correspondent aux règles de l'art en la matière.

Ainsi, les règles et les normes doivent être les mêmes pour chaque catégorie de personnel. L'application du processus d'évaluation doit être identique pour chaque individu d'une catégorie donnée et le regard de l'évaluateur doit pouvoir être soumis à la critique d'une instance dûment mandatée pour assurer à l'évalué la plus grande impartialité possible.

Quant au rythme des évaluations, il peut varier selon les catégories de personnel et selon le statut de l'employé (permanent ou non).

Si l'on appliquait ces quelques indications à l'évaluation des enseignants, on pourrait obtenir le schéma suivant.

Le contexte d'évaluation devrait prendre en compte :

a) la mission du collège relative :

- à la formation,
- à la recherche pédagogique et technologique (particulièrement là où existent des centres spécialisés ou ce qui peut s'y apparenter),

- au développement communautaire et social;

b) la convention collective de travail :

- en considérant la description de la tâche de l'enseignant dans sa fonction d'enseignant et dans sa fonction de premier «gestionnaire» de la pédagogie par le biais des responsabilités départementales et des responsabilités de coordination départementale;

c) le programme de formation auquel est rattaché l'enseignant.

Les activités de l'enseignant comportent de multiples facettes :

a) l'évaluation de l'enseignement proprement dit par rapport à :

- la planification de l'enseignement : plan de cours, matériel pédagogique, documentation,
- la prestation de l'enseignement (cours, laboratoire, stages) : approche pédagogique en relation avec les objectifs du cours, matière à enseigner, particularités de la clientèle étudiante, évaluation des apprentissages,
- la disponibilité aux étudiants et au collège;

b) l'implication dans la réalisation des responsabilités départementales;

c) l'apport à l'évolution de sa discipline ou du développement technologique ou pédagogique;

d) la contribution au développement social et communautaire.

Pour évaluer tous ces aspects, les instruments d'évaluation seront nécessairement diversifiés et les critères d'évaluation devront être pondérés en fonction de l'importance relative de chacun des champs d'intervention.

De plus, on devrait prendre en compte la formation de l'enseignant, son expérience de travail s'il y a lieu, sa mise à jour ainsi que ses productions. Le point de vue de ses pairs, celui de ses élèves ainsi que son propre point de vue devraient être considérés et pondérés.

Dans quelles conditions? Ce processus est nécessairement complexe. Aussi il importe de déterminer, avec les différentes instances et avec l'aide de spécialistes en la matière, le processus, le contenu et les modalités d'évaluation.

Un comité institutionnel pourrait être créé à cet effet. Sa composition est susceptible de varier selon la culture organisationnelle de chaque établissement mais il devrait nécessairement comporter des administrateurs pédagogiques et des enseignants.

Quand évaluer? Comme le contexte propre à chaque programme de formation doit être pris en compte lors de l'évaluation de l'enseignement, le collège aurait intérêt, il me semble, à évaluer de façon systématique ses enseignants lorsqu'il évalue le programme de formation qui les concerne.

En effet, lors de l'évaluation de ce domaine, les productions des enseignants, les approches pédagogiques et l'évaluation des apprentissages seront nécessairement prises en compte. Ainsi, par exemple, le plus ou moins grand succès d'un enseignant lors de la prestation d'un cours ou d'une activité d'encadrement ou de supervision pourrait s'avérer être d'ordre contextuel.

Évidemment, ce rythme d'évaluation lié à l'évaluation des programmes concerne l'évaluation des enseignants permanents et est réalisé dans une perspective formative.

Pour les enseignants non permanents, l'évaluation devrait être réalisée à chaque session et assortie d'activités de développement professionnel — cours, accompagnement par des pairs ou des conseillers pédagogiques — , et ce jusqu'à l'obtention de la permanence. L'évaluation est alors d'ordre administratif et est réalisée dans une perspective sommative.

Qu'en est-il alors de la situation des professeurs non permanents dont l'état de précarité d'emploi se prolonge au-delà du troisième contrat compte tenu du contexte de l'emploi? Le collège devra alors dans l'établissement du processus d'évaluation prendre en compte cet aspect de la réalité.

Qu'en est-il de l'évaluation dans un contexte de mesures disciplinaires? En ce qui concerne les situations problématiques, soit de conflits professeur / étudiants ou de toute autre nature, le schéma d'intervention pourrait comporter une démarche d'évaluation. Ce schéma d'intervention doit respecter deux principes : le droit des étudiants à une formation de qualité et celui du professeur contesté à un traitement juste et équitable.

L'auto-évaluation a-t-elle une place? Pour les enseignants, le rythme des évaluations à caractère administratif n'empêche en rien la mise en place d'un processus d'évaluation continu à caractère formatif, processus qui concerne les enseignants comme

individu et comme groupe dans le cadre d'activités départementales.

Quels pourraient être les bénéfices escomptés?

a) Pour l'établissement :

- la possibilité d'attester la qualité de son personnel et le sérieux avec lequel il s'acquitte de sa tâche.

b) Pour le personnel :

- la reconnaissance officielle et tangible de sa qualité,
- la mise en place d'activités de soutien au développement professionnel,
- la possibilité de résoudre des difficultés de façon rigoureuse et équitable dans l'intérêt des parties.

Ces bénéfices sont tels pour l'employé que celui-ci devrait réclamer l'évaluation comme **un droit**.

DE L'IMPORTANCE D'ÉLABORER DES ÉPREUVES SYNTHÈSE DE PROGRAMME QUI SOIENT SIGNIFICATIVES *

Gilles TREMBLAY
Conseiller pédagogique
Cégep Marie-Victorin

Parmi la cascade des exigences liées à la réforme, figure en bonne place l'imposition d'une épreuve synthèse de programme. Cette nouvelle exigence constitue, comme le souligne Jean-Pierre Goulet dans le dernier numéro de la revue *Pédagogie collégiale* : «Un changement majeur pour l'enseignement collégial, qui demandera des ajustements importants des pratiques, des attitudes et des structures, et qui risque d'accaparer passablement de temps et d'énergie» [1]

Je suis de ceux qui croient effectivement que la mise en place d'une épreuve synthèse constitue un défi important et fort intéressant pour notre collectivité. Par ailleurs, en parcourant la maigre documentation dont nous pouvons disposer sur le sujet et en interrogeant les divers acteurs de notre réseau collégial, il me semble que nous ne sommes pas tellement au clair sur la nature exacte de cette épreuve, sur ce qu'elle devrait être, sur ses finalités. Il me paraît donc difficile d'imaginer qu'on puisse souscrire pleinement aux exigences de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui, tout en s'appuyant sur les articles 25 et 32 du nouveau Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), nous demande d'inscrire l'imposition d'une épreuve synthèse de programme dans nos politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et «d'en déterminer au plus tôt les principales modalités d'application afin que les étudiantes et les étudiants admis en août 1994 et qui y seront soumis, puissent en connaître les principaux paramètres».[2]

Avant de me prononcer sur l'urgence d'obtempérer ou non à toutes ces exigences réglementaires, j'aimerais profiter du peu de temps qu'il nous reste — mais nous en reste-t-il? — et de cette tribune que m'offre le colloque annuel de l'AQPC, pour réfléchir à certains aspects fondamentaux de la question. Je formulerai donc très brièvement quelques propositions sur ce que devrait être l'épreuve synthèse de programme. J'y ajouterai quelques points de vue personnels sur certains pièges qu'il faudrait éviter et je terminerai en me posant la question suivante: est-il raisonnable d'imposer une telle épreuve aux étudiants et aux étudiantes qui seront admis dans nos collèges en août 1994 ?

CE QUE DEVRAIT ÊTRE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE

Quiconque se propose de réfléchir sur la nature de cette épreuve synthèse se doit d'abord d'interroger les textes officiels. À ce sujet, les documents qui parlent de l'épreuve synthèse sont peu nombreux. Rappelons-les brièvement :

- une dizaine de mémoires présentés à la Commission parlementaire font incidemment mention d'activités d'intégration, d'examens synthèse de programme ou de discipline;

- le document ministériel *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* consacre un court paragraphe à l'épreuve synthèse. On y apprend que la P.I.E.A. devrait prévoir l'instauration d'une épreuve synthèse à la fin de chaque programme d'études. Cette épreuve serait sous la responsabilité du collège et gérée selon les dispositions de sa politique d'évaluation des apprentissages. Les expériences en cours, en particulier pour le nouveau programme des sciences humaines (allusion aux travaux entrepris par l'ancienne Commission de l'évaluation du Conseil des collèges), devraient fournir des enseignements intéressants sur les modèles que les collèges pourraient avoir profit à privilégier. Il est aussi raisonnable d'escompter que les collèges se regroupent pour mettre au point de telles épreuves, qui acquerraient ainsi un plus haut taux de fiabilité et un potentiel plus élevé de comparabilité et d'équité (p. 28);

- le nouveau **Règlement sur le régime des études collégiales** traite de l'obligation d'imposer une épreuve synthèse dans deux articles : l'article 25 stipule que *«la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages doit notamment prévoir (...) l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le collège afin de vérifier l'atteinte*

* Ce texte est la version écrite d'une communication effectuée dans le cadre du forum «Points de vue sur la réforme du collégial» du 14^e Colloque de l'AQPC

par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme». L'article 32, par ailleurs, précise que «*le ministre décerne le diplôme d'études collégiales à l'étudiant qui, selon la recommandation du collège qu'il fréquente, a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme auquel il est admis, a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme et, le cas échéant, a réussi les épreuves uniformes imposées par le ministre*»;

- et enfin, la **Commission d'évaluation de l'enseignement collégial** dans son **cadre de référence** concernant l'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages consacre quelques paragraphes à l'épreuve synthèse de programme : «*la Commission considère cette épreuve comme un moment d'évaluation dissocié de l'évaluation des compétences requises cours par cours; cette épreuve vise essentiellement à attester de l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme*». Et la Commission ajoute : «*la conception de cette épreuve prend en compte les objectifs et les standards déterminés par le ministre, le profil de sortie conséquent déterminé par l'établissement pour les futurs diplômés et les actions envisagées pour rechercher l'équivalence* ***interinstitutionnelle****. Elle peut prendre des formes variées et être située dans une activité d'apprentissage en fin de programme. Cependant, les dimensions évaluation et synthèse doivent être explicites*» (p. 13).

Tout ce que ces documents officiels disent clairement en ce qui a trait à la finalité de l'épreuve synthèse de programme, c'est qu'elle doit permettre de «*vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme*» (RREC, article 25) ou pour utiliser la formule de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : «*cette épreuve vise essentiellement à attester de l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme.*» (Cadre de référence, p. 13). Mais au-delà de cette précision et de quelques informations se rapportant surtout aux modalités de gestion et d'implantation de cette épreuve, on apprend bien peu de chose sur la nature exacte de cette épreuve.

En somme, ce qui ressort clairement de ce cadre réglementaire c'est qu'il s'agit de **mettre en place pour chaque programme une épreuve synthèse qui tienne lieu d'évaluation-bilan — il s'agit donc d'une évaluation sommative — qui fonde l'attribution des diplômes en s'efforçant de faire la somme de tout ce que les étudiants ont appris.** Le caractère de «sanction» associé à ce type d'évaluation impose une certaine rigueur et commande le respect des principes issus des théories de la mesure de même que celui des règles d'élaboration d'un instrument de mesure de type sommatif.

Je laisse à d'autres — et notamment à mes collègues Nicole Lirette, Johanne Munn et Robert Howe qui présenteront un atelier sur ce sujet —, le soin d'inventorier tous les aspects techniques de la question en regard des exigences de la mesure et de l'évaluation. Pour ma part, je voudrais poursuivre la réflexion sur le cadre théorique et les principes directeurs qui devraient guider l'élaboration et la mise en place des épreuves synthèse de programme dans les collèges.

À mon avis, la mise en place d'une épreuve synthèse de programme, dans le contexte de la réforme actuelle, nous oblige à nous questionner davantage sur les buts véritables de cette évaluation-bilan. Traditionnellement, l'évaluation avait pour but d'apprécier des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève afin de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs avaient été atteints. C'est ainsi du moins que R. Legendre définit l'évaluation dans son **Dictionnaire actuel de l'éducation** [3] . Mais il me semble que cette définition, toute importante qu'elle soit, demeure exclusivement axée sur l'atteinte d'objectifs éducatifs au détriment du cheminement de l'élève et de ses métamorphoses au plan cognitif et au plan métacognitif. Or, s'il est un élément important de la réforme actuelle, c'est bien de placer les apprentissages de l'élève au centre du projet scolaire et de nous inciter, selon la belle formule de Michel Develay , «à aider les élèves à trouver du sens à l'école» [4] . C'est pourquoi il me paraît important de **concevoir d'abord les épreuves-synthèse pour qu'elles permettent aux élèves de donner du sens à tous leurs apprentissages.** Utiliser ce moyen d'évaluation, si rigoureux soit-il, uniquement pour permettre au système de recueillir des informations sur le nombre d'objectifs atteints à la fin de tel ou tel programme me paraît insuffisant et dépassé. Il faut absolument conjuguer ces deux buts en prenant soin de privilégier le premier puisqu'il est le seul à nous assurer de l'intégration de nos pratiques d'évaluation à l'intérieur du processus de formation et d'apprentissage.

Cette affirmation entraîne de nombreuses conséquences qui concernent autant le contexte dans lequel devront prendre place les épreuves-synthèse, que le contenu de ces instruments d'évaluation, leur structure, leurs objectifs, les critères de correction et le mode de transmission des résultats. On me permettra donc d'en énumérer rapidement quelques-unes.

LE CONTEXTE DANS LEQUEL L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DEVRAIT PRENDRE PLACE

La première conséquence qu'entraîne la nécessité de penser l'épreuve synthèse en pensant d'abord aux besoins de nos étudiants tout en satisfaisant aux exigences du système et de la société a trait au contexte dans lequel devrait prendre place l'épreuve synthèse.

Il faudrait passer autant de temps, sinon plus, à penser au contexte dans lequel devrait prendre place l'épreuve synthèse que celui qu'on consacrera à l'élaboration proprement dite de l'épreuve. Cela paraîtra peut-être exagéré à plus d'un. Mais il me semble que dans une vision constructiviste et interactionniste des apprentissages, il faut que nos pratiques d'évaluation tiennent compte de ce que les compétences ou les capacités cognitives de haut niveau sont indissociables de leur contexte. Jacques Tardif, à qui j'emprunterai plusieurs des affirmations qui vont suivre, affirme clairement : «L'évaluation de toute compétence dans le paradigme constructiviste demande un contexte spécifique et le recours à des connaissances spécifiques» [5]

On remarquera que cette conception de l'évaluation va à l'encontre des pratiques conventionnelles où l'on part généralement du postulat que chaque composante d'une compétence est fixe et qu'elle se manifeste de la même façon, peu importe le contexte dans lequel elle prend place.

Penser le contexte dans lequel prendra place l'épreuve synthèse signifie également que celle-ci ne doit absolument pas apparaître comme une «valeur ajoutée» permettant d'apprécier l'intégration et le transfert des apprentissages en regard des objectifs d'un programme. C'est là précisément un piège à éviter. Il y aurait tellement à dire sur le sujet ... Mais je me contenterai ici d'affirmer qu'en toute rigueur de terme, ce sont les interactions entre les composantes qui sont les variables les plus lourdes et les plus significatives dans le développement de toute compétence. Toutes les pratiques d'évaluation devraient porter sur l'intégration des apprentissages et non pas seulement la dernière. Autrement dit, si l'épreuve synthèse peut avoir du sens, elle ne doit pas s'ajouter aux autres évaluations cours par cours mais plutôt composer avec elles, y prendre racine de manière à mieux nous renseigner et à fournir à l'élève des informations significatives sur son cheminement, sur les étapes de son développement et sur ses capacités. Dans ces distinctions, il n'y a pas que des mots, il y a toute une conception de l'évaluation. Dans l'ancien paradigme en matière d'évaluation des apprentissages auquel nous ont sensibilisé Ménard et Howe [6], il s'agissait d'indiquer le degré d'atteinte d'objectifs de cours ou de programme. Dans le nouveau paradigme, il s'agit également de décrire, de fournir des informations sur les métamorphoses cognitives et métacognitives de l'élève.

C'est la seule façon d'éviter que l'épreuve synthèse ne se transforme à plus ou moins long terme en **bachotage**.

En passant, on n'évitera pas nécessairement ce piège en inscrivant l'épreuve synthèse dans le cadre d'une activité d'intégration, d'un séminaire de synthèse, d'un stage ou d'un projet de fins d'étude. Tous les cours devront être mis à contribution, comme tous les enseignants et les enseignantes appelés à intervenir à l'intérieur d'un programme.

LE TYPE D'ÉPREUVE À CONSTRUIRE : LES TÂCHES À PROPOSER

Vouloir concevoir des épreuves synthèse qui soient significatives autant pour les élèves que pour notre système scolaire entraîne aussi des conséquences importantes sur le type d'épreuve à construire.

D'entrée de jeu, je dirais qu'une épreuve synthèse de programme qui voudrait tenir compte de la contextualisation de la compétence et des interactions de ses composantes exige, toujours selon Jacques Tardif [7], des tâches **complètes, complexes** et **signifiantes** :

- **la signifiance**, on l'a vu, renvoie à l'importance des connaissances spécifiques dans la manifestation des compétences. Nos épreuves synthèse devraient donc, dans toute la mesure du possible, prendre en compte toutes les composantes de la formation tant générale que spécifique.

- **le caractère complet** de la tâche s'impose du fait qu'elle oblige le recours aux interactions entre les composantes de la compétence à évaluer. En clair, ce qui est mis ici en cause, ce serait l'usage que nous faisons des traditionnels tableaux de spécifications que nous proposent les spécialistes en mesure et évaluation dans le but de décomposer les contenus de formation...

- Enfin, la tâche doit être **complexe** parce que la situation d'évaluation doit placer l'élève dans un contexte où l'usage de stratégies cognitives et métacognitives est nécessaire. Les évaluations qui respectent ces caractéristiques ne correspondent certainement pas à des activités qui peuvent se réaliser en un court laps de temps et n'être constituées que d'épreuves écrites composées de questions fermées ou de tableaux réductionnistes à compléter...

LE MODE DE TRANSMISSION DES RÉSULTATS

Toutes les expériences intéressantes en matière d'évaluation synthèse ou de bilan des compétences auxquelles j'ai pu accéder **me paraissent avoir refusé de décrire par un seul nombre** tout ce que les enseignants pouvaient avoir cumulé comme renseignements utiles sur les apprentissages et le cheminement de leurs élèves.

En Grande-Bretagne, par exemple, à la fin des études secondaires, on a choisi de traduire sous la forme d'un profil des compétences l'ensemble des renseignements utiles [8]. Ailleurs, on choisit de rassembler les productions de l'élève dans un portefeuille de réalisations assorti d'un bilan synthèse qui qualifie les niveaux de performance de l'élève en regard de certains critères fondamentaux tels que ceux proposés par Holland College à l'Île-du-Prince-Édouard ou par Alverno College aux États-Unis.

Quant à la valeur et à la richesse des informations contenues dans un tel portefeuille, on n'a qu'à se référer aux expériences vécues chez nous, depuis près de dix ans, dans le dossier de la reconnaissance des acquis au collégial où le recours à la démarche du portfolio est privilégiée. Dans ce contexte, l'utilisation du portfolio ou portefeuille des compétences est toujours apparue comme un excellent instrument d'évaluation. Les recherches du CAEL [9] ont démontré que cet instrument permettait d'obtenir des informations tout aussi valides et fidèles que n'importe quel autre instrument d'évaluation. De plus, les informations qu'on recueille par le biais d'une telle démarche sont très riches et beaucoup plus pertinentes que si on utilisait un instrument d'évaluation traditionnel tels qu'un examen, un test de performance ou une entrevue.

On devrait donc s'inspirer de ces expériences dans le dossier qui nous préoccupe. Mais avons-nous vraiment le temps et les ressources nécessaires?

QUI VEUT DES BILANS VALABLES DOIT Y METTRE LE PRIX

L'épreuve synthèse de programme est un magnifique défi à réaliser aussi bien sur le plan national qu'international. Cependant cette perspective a un prix que le très éminent spécialiste en mesure et évaluation Jean Cardinet n'a pas manqué de souligner :

> *«Qui veut des bilans valables doit y mettre le prix. Dans la mesure où la société a besoin de bilans objectifs de ce que les élèves ont appris, elle doit alors organiser les examens correspondants.*
>
> *S'il s'agit simplement de contrôler le bon fonctionnement du système scolaire dans son ensemble, des sondages [...] suffisent. Ils prétendent juger ni les élèves, ni les maîtres, mais seulement le fonctionnement des plans d'études.*
>
> *Lorsque les décisions d'orientation importantes doivent s'appuyer sur une mesure objective des connaissances de chaque élève, le bilan demandé doit alors satisfaire toute une série de conditions, dont la liste serait trop longue à établir, mais qui sont indéniablement lourdes et par conséquent difficilement acceptables par les maîtres. En somme, ne vaut-il pas mieux s'en passer?»* [10]

J'ajouterai, pour ma part, la question suivante que je posais au tout début de cette intervention :

> Est-il raisonnable d'imposer une telle épreuve aux étudiants et étudiantes qui seront admis dans nos collèges en août 1994 ?

Ma réponse est bien claire : s'il faut proposer aux élèves des épreuves synthèse de programme qui aient du sens, il nous faut du temps.

Par ailleurs, il est vrai qu'il existe un momentum important à respecter lorsqu'il s'agit de réforme. On peut facilement exiger du temps pour retarder indûment les changements qui s'imposent.

Il me semble, cependant, qu'avec toute la meilleure volonté du monde, on ne pourra jamais, en moins d'un an, procéder à la mise en place d'une telle épreuve synthèse. Il faut laisser du temps au temps et y mettre le prix. Je propose donc qu'on retarde cette mise en application d'un an. Juste le temps qu'il faut pour penser au contexte susceptible de rendre ces épreuves significatives, de faire les consensus qui s'imposent entre les collègues et entre les établissements, d'élaborer le matériel d'évaluation, de planifier l'information à donner aux élèves pour que cette pratique d'évaluation soit significative et cohérente.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. GOULET, Jean-Pierre, «L'épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, No 4, mars 1994, p. 19.

2. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : cadre de référence*, Québec, janvier 1994, p. 13.

3. LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988, p. 259.

4. DELEVAY, Michel, «Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, No 4, mai 1994, p. 23 - 26

5. TARDIF, Jacques, «L'évaluation dans le paradigme constructiviste», dans HIVON, R., (éd.), *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, p. 49.

6. HOWE, R., MÉNARD, L. *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Laval, Collège Montmorency, 1993, p. 53 - 68.

7. *Ibidem*, p. 44 et sq.

8. Cette expérience est citée par Jean Cardinet dans sa préface au livre de Odile et Jean VESLIN, *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette, 1992, p. 8.

9. Council for Adult and Experiential Learning, 226 South 16th Street, Philadelphia, Pensylvania, 19102.

10. CARDINET, Jean, *Évaluation scolaire et pratique*, 2e éd., Bruxelles, De Boeck Université, 1988, p. 233-234.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

6D5

L'évaluation des attitudes, objets de formation

par
BUJOLD, Nérée, Ph.D.
professeur, Département de psychopédagogie
Université Laval

aqpc
Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'évaluation des attitudes objets de formation

Nérée Bujold, Ph.D., Professeur
Département de psychopédagogie
Université Laval

INTRODUCTION

Tous les programmes de formation au niveau collégial comprennent des précisions en rapport avec un contenu théorique à enseigner aux élèves. D'une part, certains programmes, surtout techniques, comprennent aussi des indications se rapportant à des aptitudes manuelles ou digitales à développer, de ces aptitudes que l'on désigne comme des habiletés psychomotrices. Enfin, de nombreux programmes comprennent aussi des précisions sur des attitudes requises pour la pratique d'une profession. Les enseignants souhaitent d'autre part, consciemment ou non, voir leurs élèves adopter des attitudes favorables aux études ou à la vie en groupe ou à la matière enseignée. Toutes ces précisions et ces attentes concernent ce qu'il est désormais convenu de désigner comme des objectifs ou des compétences d'ordre affectif.

Lorsque vient le temps de préciser les objectifs ou les compétences d'ordre affectif et de planifier la façon dont ils seront traités dans les cours, de nombreux enseignants se trouvent démunis. Comment les formuler? Comment choisir les activités pédagogiques susceptibles d'en favoriser l'atteinte ou le développement? et surtout comment les évaluer? Voilà autant de questions auxquelles nous avons cherché réponses.

La planification d'une activité de formation débute normalement, après avoir identifié les besoins, par l'énoncé des objectifs et le choix des compétences qui devront être développées par ladite activité. Elle consiste ensuite à valider ces objectifs et à définir les activités pédagogiques qui permettront de favoriser l'atteinte des objectifs et le développement des compétences. Enfin, une dernière étape est réservée au choix et à la préparation des procédures d'évaluation. Dans cette présentation, compte-tenu du mandat qui nous a été confié, mandat de porter une attention toute spéciale à l'évaluation des attitudes objets de formation, nous traiterons dans un premier temps de l'évaluation pour terminer par la problématique de la formulation et de la validation des objectifs reliés aux attitudes.

Intervenir avec cohérence dans une activité de formation suppose, de la part de tout enseignant, qu'il adopte au point de départ un cadre théorique susceptible de guide sa démarche. Ce cadre théorique constitue une représentation mentale d'un fonctionnement idéal auquel l'enseignant peut se référer pour structurer son intervention et diagnostiquer ce qui ferait défaut. Dans le cas qui nous intéresse, il nous faudra présenter deux cadres théoriques, le premier en rapport avec l'évaluation et le second en rapport avec les objectifs ou les compétences d'ordre affectif.

LES FONDEMENTS

Avant d'aborder de façon plus précise les deux questions qui nous intéressent, il serait bon de situer notre thème dans son contexte éducatif. La formation intégrale de la personne comporte de multiples aspects qu'il est nécessaire de catégoriser pour mieux les comprendre. Depuis de nombreuses années, on s'entend pour regrouper ces aspects en trois grands domaines que certains qualifient de savoir, savoir-faire et savoir-être. Les auteurs qui ont travaillé sur l'enseignement fondé sur les objectifs (Bloom et, al., 1972; Mager, 1974) proposent le domaine cognitif, le domaine psychomoteur et le domaine affectif. Selon notre entendement, le savoir correspondrait à une partie du cognitif, le savoir faire à une partie aussi du cognitif (savoir extraire une racine carrée est un savoir-faire et fait de toute évidence partie du domaine cognitif) et à l'ensemble du domaine psychomoteur et enfin, le savoir-être peut être identifié au domaine affectif.

Place des trois grands domaines de formation dans les programmes

Au cours de plus de quinze ans de consultation pédagogique, nous avons constaté que les demandes de consultation sur les objectifs d'ordre affectif allaient en augmentant du début à la fin des programmes de formation (Bujold, 1982). En effet, plus les élèves se rapprochent du marché du travail, plus le développement des attitudes occupe une place importante dans les objectifs et les activités pédagogiques. Nous avons cru comprendre que cette importance était attribuable aux pressions provenant des milieux de stages ou des futurs employeurs.

De telles exigences des milieux de stage et des employeurs posent évidemment des problèmes. Pour faire place au développement des attitudes, il faut en effet réduire l'importance du contenu théorique et augmenter les contacts humains. Pour ce, les enseignants doivent sacrifier une partie de leur expertise qu'ils ont tant travaillé à développer et faire preuve d'une plus grande disponibilité.

CADRE THÉORIQUE POUR L'ÉVALUATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF

Nous présentons d'abord une théorie de l'évaluation que nous avons développée pour servir de référence à une étude sur la problématique de l'évaluation des

attitudes cliniques chez les médecins (Bujold, et al., 1982). Il s'agissait d'une étude commandée par la fondation canadienne R.S. McLaughlin. Il nous a été possible de l'appliquer par la suite à toute forme d'évaluation. Cette théorie a fait l'objet d'une publication dans Bujold (1985). Nous voulions alors une théorie qui puisse être généralisable à toute forme d'évaluation, de l'évaluation des voitures jusqu'à l'évaluation des personnes. Elle est donc susceptible d'être utilisée aussi bien pour l'évaluation du personnel sur le marché du travail que pour l'évaluation scolaire. Cette théorie, largement inspirée de Stufflebeam (1980) propose six questions essentielles auxquelles il est important de répondre dans l'ordre où elles sont posées, puisque les réponses aux dernières questions dépendent des réponses aux premières. Ces questions sont : Pourquoi évaluer? Quand évaluer? Quoi évaluer? Qui doit évaluer? Comment doit-on évaluer? et enfin, la dernière et non la moindre : Comment doit-on utiliser les résultats de l'évaluation?

Questions essentielles sur l'évaluation

Les principaux problèmes que nous avons rencontrés, en ce qui a trait à l'évaluation des attitudes, sont beaucoup plus reliés aux politiques et aux procédures qu'aux techniques d'évaluation. Si les enseignants possèdent une bonne théorie de l'évaluation et en ont une compréhension claire, ils n'éprouveront pas de difficultés à régler les problèmes techniques.

Pourquoi évaluer?

Avant d'entreprendre toute démarche d'évaluation, il est essentiel de savoir pourquoi on l'entreprend. Il s'agit d'une considération d'ordre éthique. Si la fin ne peut justifier tous les moyens, elle doit à tout le moins justifier ceux que l'on utilise. Tous les auteurs s'entendent sur un principe : toute évaluation trouve sa justification dans une décision qui va suivre. La décision constitue ainsi la raison d'être de l'évaluation. Toute décision est nécessairement précédée d'une évaluation. Décider c'est choisir entre différentes possibilités. Or, pour choisir, il faut comparer ces différentes possibilités à des critères de satisfaction. C'est justement là la définition de l'évaluation. Évaluer c'est en effet comparer ou porter un jugement de valeur.

On pourrait classer en différentes catégories les multiples variétés de décisions possibles. Nous proposons deux grandes catégories : les décisions itératives et les décisions sanctionnelles.

Les décisions itératives sont, comme le mot l'indique, sujettes à reprises, c'est-à-dire changeables. Il s'agit de choix temporaires susceptibles d'être modifiés à volonté. Lorsque l'on conduit une automobile sur la route et que l'on décide de tourner à gauche, on modifie cette décision dans les secondes qui suivent afin d'ajuster sa conduite aux détours de la route; heureusement, sinon ce serait l'accident. En éducation, les décisions itératives sont précédées de l'évaluation dite formative. Il est indispensable de prendre constamment de telles décisions. On pourrait même avancer que bien des problèmes pourraient être évités si l'on en prenait encore plus. Reprendre un travail, ajuster les activités, changer de stratégie, augmenter les ressources, constituent autant d'exemples de décisions itératives. Nous n'hésitons pas à soutenir, à cause des problèmes de validité de la mesure, que l'évaluation des objectifs ou des compétences d'ordre affectif devrait, surtout sinon exclusivement, servir à des décisions itératives.

Les décisions sanctionnelles ont un caractère officiel. Elles confèrent aux choix, un caractère définitif et souvent irréversible. En ce sens, elles sont dramatiques, surtout si elles concernent des personnes. Il faudrait donc s'organiser pour en diminuer le nombre au strict minimum. Accorder une promotion, certifier les études, embaucher ou admettre à un programme, décerner une mention, remercier ou licencier, exclure d'un programme et accréditer un programme sont des exemples de décisions sanctionnelles.

Quand évaluer?

Dans toute démarche d'évaluation, il faudrait en deuxième lieu se demander quand il faut évaluer. Le choix des moments de l'évaluation dépend du pourquoi de l'évaluation. Ainsi, dans le cadre des décisions itératives, on doit évaluer avant le processus, afin d'ajuster la démarche à la situation et aux besoins. Il convient ensuite d'évaluer pendant le processus, cette fois pour rectifier la démarche et s'assurer qu'elle est constamment orientée vers l'atteinte des objectifs. Dans le cadre des décisions sanctionnelles, il convient par contre d'évaluer à la fin du processus. C'est en effet le moment de vérifier si les objectifs ont été atteints. Ainsi, utiliser l'évaluation en cours de processus à des fins de sanction n'est pas recommandable puisqu'on enlève à ce moment le droit à l'erreur essentiel à l'apprentissage. On devrait donc augmenter la fréquence des évaluations itératives et diminuer au strict minimum la fréquence des évaluations sanctionnelles puisqu'elles ne doivent arriver qu'en fin de processus.

Quoi évaluer?

Encore une fois, la réponse à cette nouvelle question dépend des réponses aux deux questions précédentes. Ainsi, dans le cadre des décisions itératives (évaluation formative), avant le processus, il importe d'évaluer les

besoins, les ressources disponibles, le temps requis, les préalables et les acquis antérieurs. Pendant le processus, il importe d'évaluer les stratégies et les moyens utilisés, le déroulement du temps, la motivation des personnes engagées, la réception du message et le cheminement vers les objectifs.

Dans le cadre des décisions sanctionnelles (évaluation sommative), après le processus, il importe d'évaluer les résultats en vérifiant s'ils sont conformes aux objectifs. Il importe aussi d'évaluer le coût des résultats. En effet, si ce coût était trop élevé, l'opération ne serait pas rentable et il faudrait soit réduire les coûts ou mettre fin aux opérations. Il faut enfin évaluer la satisfaction des clients, c'est à dire des personnes qui reçoivent les produits. Dans le cas d'une activité de formation, les produits ce sont les élèves nouvellement formés et les clients ce sont les enseignants qui vont les recevoir dans les cours qui suivent ou dans de nouveaux programmes. Les clients ce sont aussi les employeurs qui vont les embaucher sur le marché du travail. Reconnaissons toutefois que les élèves seront aussi des utilisateurs de leur compétence et à ce titre, ils font aussi partie des clients. Il faudrait donc aussi les interroger, mais une fois leurs études terminées. On évalue alors surtout l'atteinte des objectifs, c'est-à-dire la compétence acquise.

Une recommandation nous paraît particulièrement importante à ce moment-ci. Il est important de préserver l'intégrité morale des personnes. De ce fait, il faudrait se limiter à évaluer le travail et son contexte et non les personnes. Ainsi, on pourrait déclarer un travail non satisfaisant, ou une présentation non convaincante. Mais il faudrait éviter de déclarer la personne incapable ou tout simplement mauvaise.

Qui va évaluer?

La question qui suit, dans la théorie proposée, commande de déterminer les personnes qui participeront à la procédure d'évaluation. Dans le cadre des décisions itératives (évaluation formative), avant le processus, lorsqu'il faut évaluer la situation, les besoins et les ressources présentes, les gestionnaires sont les principaux responsables de l'évaluation. Ce sont alors, dans le cas d'une activité de formation, les chefs d'établissements, les enseignants et les élèves. On voit donc, qu'il est des gestionnaires qui s'ignorent. Toutes ces personnes ont en effet des décisions à prendre pour que le processus soit prêt à démarrer.

Pendant le processus, les personnes qui y sont engagées, (dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant et ses élèves) doivent participer à l'évaluation et au processus de prise de décisions. On peut aussi faire appel à d'autres personnes, mais une règle s'applique : les personnes consultées doivent avoir été en mesure d'observer le processus.

Dans le cadre des décisions sanctionnelles (évaluation sommative), lesquelles interviennent après le processus et portent sur les produits, les personnes les mieux placées pour évaluer ce sont les personnes qui reçoivent les produits c'est-à-dire les clients tels que nous les avons définis précédemment. Une recommandation semble aller de soi : diversifier au maximum la provenance des évaluateurs pour assurer la fiabilité.

Comment évaluer?

C'est sur le comment évaluer qu'il existe le plus de littérature. On propose alors des méthodes plus complexes les unes que les autres. Il importe pourtant de bien comprendre le principe suivant : on évalue en comparant les informations recueillies par l'observation. L'observation est donc le mot clé permettant de guider lors de la construction des instruments d'évaluation. Il faut alors envisager la situation sous deux angles majeurs. Pour bien évaluer, il faut faire appel à divers modes d'observation et à divers modes de notation des observations, comme le montrent les deux deux modèles cubiques présentés aux figures 1 et 2.

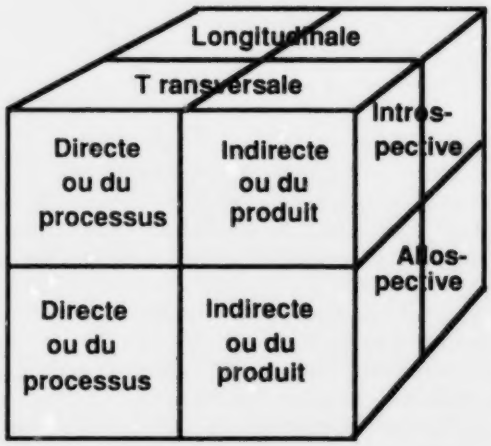


Figure 1 : Modes d'observation

La figure 1 présente un modèle théorique combinant plusieurs modes d'observation différents. En combinant ces différents modes, on peut déterminer huit façons différentes d'observer. On peut ainsi observer les processus. Dans le cas de l'évaluation des attitudes, il s'agit de l'observation directe des comportements.

L'observation des produits, c'est l'observation des traces laissées par les comportements. Il peut s'agir de travaux remis ou des effets constatés sur des clients après une intervention. On peut observer les processus et les produits de façon introspective ou allospective. L'observation est introspective quand c'est la personne qui s'observe elle-même. Elle est allospective (l'expression est de DeKetele (1980) quand la personne est observée par une autre personne. Enfin, l'observation est longitudinale lorsqu'elle est effectuée sur une longue période de temps. On en observe alors l'évolution. Elle est transversale lorsque l'on observe plusieurs caractéristiques à la fois à un moment donné.

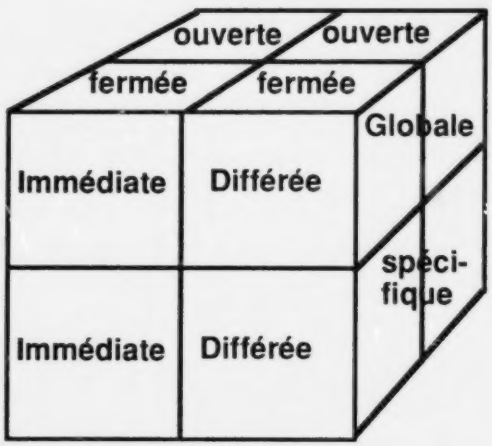


Figure 2 : Modes de notation des observations

Il est aussi possible de déterminer huit manières différentes de noter les observations. On peut ainsi les noter de façon immédiate ou différée. Les deux expressions sont explicites d'elles-mêmes. Elles comportent toutes deux des limites : la notation immédiate risque de déranger en créant une interférence tandis que la notation différée peut être affectée par l'oubli. On peut les noter de façon globale ou spécifique, c'est-à-dire par exemple par objectifs généraux ou par objectifs spécifiques. Enfin, on peut procéder par notation fermée, c'est-à-dire avec une liste de contrôle, ou par notation ouverte, c'est-à-dire de façon libre sur une feuille vierge.

En combinant les modes d'observation avec les modes de notation des observations, on arrive à déterminer soixante quatre façons différentes d'évaluer. Une recommandation s'impose d'emblée : n'utiliser que des instruments faits sur mesure, c'est-à-dire correspondant aux objectifs de l'activité.

Comment utiliser les résultats de l'évaluation?

L'utilisation des résultats de l'évaluation comporte aussi ses règles et ses exigences. Notons tout d'abord que, par souci d'économie de temps et d'énergie, toute procédure d'évaluation devrait être suivie d'une utilisation des résultats. Cela semble une évidence, mais ce n'est pourtant pas toujours ce qui se passe dans la réalité. Les premiers utilisateurs ce sont les élèves eux-mêmes et il ne fait aucun doute qu'ils sont toujours intéressés à connaître leurs résultats. En les amenant à s'interroger et à s'évaluer, on stimule leur apprentissage, surtout celui des attitudes. Selon DeKoninck (1994), interroger c'est en effet enseigner et répondre c'est apprendre. Pour faciliter l'utilisation des résultats et permettre de les comparer, c'est là l'essence même de l'évaluation, il importe de les classer en catégories et autant que possible de les quantifier. Il s'agit en l'occurrence d'une opération de mesure et pour ce, il est nécessaire d'utiliser une échelle de mesure. Or, les auteurs qui ont traité de mesure, et ils sont légion, proposent quatre sortes d'échelles : les échelles nominales, ordinales, d'intervalles et absolues. Toutes ces échelles permettent une quantification et font appel à un minimum de notions statistiques.

L'utilisation des résultats de l'évaluation suppose des décisions. Or, pour ce faire, il est essentiel d'établir des critères de décision. Nous recommandons fortement que ces critères soient établis "a priori", surtout lorsqu'une décision concerne d'autres personnes. C'est une question de justice. Qui accepterait en effet de participer à un sport d'équipe dont les règles seraient fixées pendant ou après la partie.

L'établissement des critères de décision met en cause les valeurs privilégiées par les instances décisionnelles. En éducation, on ne peut que recommander de faire participer le plus possible les élèves au choix de ces critères. Cela favorise davantage leur engagement puisque leurs valeurs sont prises en compte.

Enfin, pour que l'évaluation soit bien utilisée, il est essentiel d'utiliser un vocabulaire univoque, c'est-à-dire accessible à tous, et c'est justement à cette fin que nous proposons ci-après notre théorie des objectifs d'ordre affectif.

CADRE THÉORIQUE POUR LES OBJECTIFS D'ORDRE AFFECTIF

À Chaque fois qu'il nous a été donné de travailler avec des enseignants sur le développement d'activités de formation au plan affectif ou sur le développement de procédures d'évaluation en ce domaine, nous nous sommes butés à un problème de modélisation.

Notre première expérience remonte aux années 1974 et 1975. Nous faisions alors partie d'un comité ministériel chargé de définir les objectifs de formation en éducation physique pour le Québec. Cette expérience marqua le début de nos recherches sur les objectifs d'ordre affectif.

Notre deuxième expérience remonte à 1976. Un comité pédagogique de la Faculté des sciences de l'Université Laval voulait alors développer une procédure d'évaluation des étudiants au plan affectif, afin d'éclairer les professeurs qui ont à produire des lettres de référence aux employeurs au sujet de leurs étudiants. Les employeurs exigeaient alors des précisions sur les attitudes et les comportements des étudiants.

Notre troisième expérience a aussi commencé en 1976. La demande provenait alors de l'École des sciences infirmières de l'Université Laval. Une demande similaire nous était aussi adressée par le département de techniques infirmières du CEGEP de Limoilou. Ces demandes ont fourni un contexte idéal pour réaliser une thèse de maîtrise (Bujold, 1979).

La littérature

Nous avons évidemment, au cours de toutes ces expériences, dépouillé la littérature, à la recherche des composantes du domaine affectif. Nous avons alors découvert que plusieurs auteurs avaient publié sur le sujet (Eiss & Blatt Harbeck, 1969; Krathwohl & al., 1970; Barber et al., 1972; Khan et Weiss, 1973). Nous avons trouvé plus tard d'autres références sur le sujet auprès desquels nous avons confronté notre modèle avant de le conserver (Jambe et Masai-Perl, 1975; Thaler, L. & Beeler, K. D., 1977; Steineker et Bell, 1979; Gagné, 1985; Sonnier, I. L., 1989; Wlodkoski, 1991; Saint-Pierre, 1992). Nous avons été heureux récemment de découvrir des publications émanant du milieu collégial sur le sujet (Pauzé, É., 1989; Lafortune, 1992). En nous inspirant de ces nombreux auteurs, nous avons donc développé notre propre modèle théorique, véritable taxonomie des objectifs d'ordre affectif. Nous n'avons pas, en développant ce modèle, voulu ré-inventer le sujet. Nous croyons, au contraire, comme le recommandent Argyris et Schön (1974), que tout enseignant ou tout intervenant doit se ré-approprier les connaissances qu'il découvre et bâtir sa propre théorie à utiliser dans l'action.

Les notions reliées aux objectifs d'ordre affectif

Nous avons découvert chez tous les auteurs consultés un grand nombre de composantes ou de notions reliées aux dimensions affectives que nous avons regroupées. Ceci a donné la liste suivante : besoin, valeur, perception, émotion, intérêt, motivation, attitude, comportement.

Depuis bientôt vingt ans, nous avons demandé aux personnes qui participent à nos activités de formation de fournir leurs définitions personnelles de ces notions. Nous en avons ainsi recueilli plusieurs centaines qui, ajoutés à la revue de la littérature, ont permis de proposer les définitions suivantes.

Besoin

Un besoin c'est la différence entre une situation idéale ou souhaitable, ce qui est nécessaire, et une situation existante ou actuelle. C'est donc un manque, une carence. Selon Lafon (1987), ce mot est en effet porteur de deux sens : manque et ce qui est nécessaire. Nous considérons qu'il est important d'intégrer ces deux sens, un besoin étant ce qui manque de ce qui est nécessaire. Notons ici qu'il faut distinguer besoin et attente. Une attente, c'est la perception subjective qu'une personne a de ses besoins, chaque personne n'étant pas toujours bien placée ou suffisamment compétente pour déterminer ce qui lui est nécessaire. C'est surtout vrai dans le cas des programmes de formation.

Maslow (1954) nous a fourni une théorie des besoins humains dont nous aimons nous inspirer. C'est certes la plus utilisée. Selon cette théorie, dite hiérarchie des besoins, certains besoins de base, tels ceux d'assurer sa propre subsistance (besoins dits primaires), doivent être comblés, au moins de façon minimale, pour qu'une personne devienne consciente des besoins reliés à son développement cognitif et affectif (besoins secondaires).

Valeur

La notion de valeur nous est apparue très extensible au cours de nos nombreuses consultations. Elle va des valeurs dites mobilières ou immobilières du monde des affaires jusqu'aux valeurs morales enseignées en sciences religieuses, dont les principales sont les vertus théologales : la foi, l'espérance et la charité. Un facteur commun émerge cependant de ce vaste ensemble, c'est le caractère d'importance que l'on doit leur accorder. Tout enseignant, de quelqu'ordre que ce soit, cherche, consciemment ou non, à influencer ses élèves, par ses dires ou par ses comportements, à leur faire accorder plus d'importance à ce qu'il enseigne.

Une valeur, c'est donc un bien ou un service susceptible de répondre à un besoin. C'est un avoir, quelque chose que l'on veut posséder. Ce peut être un objet (par exemple une automobile), une personne (par exemple un ami), ou un phénomène (par exemple le sommeil ou la paix). C'est pourquoi nous recommandons de faire précéder l'énoncé d'une valeur par le verbe avoir. Avoir des amis, avoir une voiture, avoir une bonne renommée sont ainsi des exemples de valeurs.

Perception

Selon Robert Lafon (1987), la perception est un "acte par lequel un individu, organisant ses sensations présentes, les interprétant et les complétant par des images et des souvenirs, connaît la présence actuelle d'un objet extérieur."

À la lumière de la consultation de la littérature et des nombreux exercices de définitions de cette notion avec les participants à nos activités de formation, nous avons adopté la définition suivante. La perception c'est la réception sélective des informations qui proviennent de l'environnement et qui stimulent les sens.

Émotion

Selon Robert Lafon (1987), l'émotion est une "réaction affective d'assez grande intensité, une sensation entraînant une participation affective assez violente. C'est un état complexe auquel se greffent des souvenirs ayant eux aussi entraîné un état affectif."

On distingue deux sortes d'émotions : les émotions chocs, violentes et passagères tels la colère, la panique, la peur et les émotions sentiments, moins violentes, plus durables, tels la joie, la tristesse, l'amour et la crainte.

Toute manifestation des émotions est indépendante de la volonté et se traduit par une activation du système nerveux. L'émotion comporte donc des manifestations physiologiques.

Intérêt

L'intérêt est un sentiment instinctif, généralement égoïste (recherche le nécessaire, l'utile et l'agréable). C'est une fixation momentanée de l'attention à un objet. L'intérêt est un élément dynamisant de l'activité psychique. L'intérêt que l'on a pour un objet dépend de la satisfaction que son usage promet. L'intérêt provoque l'attention et suscite l'effort. On distingue l'intérêt direct relié à la satisfaction immédiate et l'intérêt indirect relié à la satisfaction future. C'est tout un problème en éducation que d'amener les élèves à passer de l'intérêt direct à l'intérêt indirect.

Motivation

La notion de motivation est couramment utilisée, mais elle prête à confusion. Pour bien la comprendre, il faut en étudier l'origine. Motiver vient du latin «motere» qui signifie mouvoir ou «motivus», qui meut. On connait une dérivation de ce mot avec le mot motif, ce qui justifie une action. On désigne donc par motivation, à la fois la pulsion intérieure, le fait d'être poussé vers l'action et l'objet de motivation, le motif qui pousse à l'action.

La motivation c'est l'action des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent un comportement. C'est le fruit d'une dissociation, d'une tension qui met l'organisme en mouvement. L'organisme se met alors en action pour réduire la tension et recouvrer l'intégrité. La motivation est donc une prédisposition à agir. Les auteurs (Vallerand et al., 1992) distinguent la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque, c'est le fait de faire une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire de l'activité même. Elle est issue des besoins de compétence et d'autodétermination. Ces auteurs distinguent trois sortes de motivations intrinsèques : la motivation à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations. La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales. Il s'agit alors de faire l'activité pour obtenir quelque chose de plaisant ou éviter quelque chose de déplaisant. Les comportements ne se manifestent qu'en présence de sources de contrôle externes. Ces auteurs distinguent aussi quatre types de motivations extrinsèques. Ce sont la régulation externe, l'introjection, l'identification et l'intégration. Enfin, pour ces auteurs, l'amotivation c'est la perception d'aucune relation entre les comportements et les résultats obtenus. Les individus fonctionnent alors par résignation acquise. C'est par exemple ce qui se passe dans le cas du décrochage scolaire.

Attitude

Il s'agit ici aussi d'une notion aux multiples sens. Elle tire son origine du mot latin "aptitudinem" qui signifie aptitude. C'est en passant par l'italien "attitudine" qu'elle nous serait parvenue. Les multiples sens qu'on lui donne vont de posture (sens psycho-physiologique) à disposition (sens psycho-sociologique). Selon Allport (1967), il faut distinguer, dans la notion d'attitude, les réflexes instinctifs des habitudes et des opinions. L'attitude concerne tout l'être humain en relation avec les objets, les personnes ou les choses. Les auteurs cités par Allport (1967) reconnaissent deux mouvements primitifs, l'approche ou attitude favorable et le retrait ou attitude défavorable.

À la suite de la consultation des auteurs et des exercices de définitions proposés aux participants à nos activités de formation, nous proposons de définir l'attitude comme une manière d'être qui se traduit dans une manière de faire. C'est une tendance à agir systématiquement de la même façon dans les mêmes circonstances. Nous rejoignons en cela John Dewey (cité par Allport, 1967) qui définit l'attitude comme étant à toutes fins utiles, une habitude d'action.

Comportement

Nous présentons deux définitions du comportement. La

première, behavioriste, le considère comme une réaction adaptative objectivement observable d'un organisme muni d'un système nerveux, exécuté en riposte à des stimuli. La deuxième, globaliste, considère le comportement comme une réaction totale d'un être en réponse à une situation vécue en fonction des stimulations du milieu et des tensions internes, réactions orientées dans une direction significative. Cette dernière définition implique trois éléments : la conscience, des manifestations extérieures et des relations avec le milieu.

Les comportements ce sont donc des actions exécutées par des organismes vivants, en l'occurrence des humains, en réaction à des stimulations internes ou externes. On peut donc les décrire par des verbes d'action.

et peuvent laisser des traces. Fait à noter, les seuls phénomènes observables dans tout cet ensemble, ce sont les comportements et leurs traces. C'est donc le seul point par lequel on peut entrer pour évaluer. Ils ne peuvent à eux-seuls constituer le domaine affectif, mais ils en sont la partie visible et de ce fait ils sont utilisés comme définition opérationnelle du domaine affectif. Ils ne peuvent cependant être modifiés sans que l'on agisse d'abord sur les besoins. Or, on ne peut connaître les besoins sans observer les comportements et leurs traces et procéder ensuite par inférences.

Le modèle présenté à la figure 3 nous sert donc de référence lorsque vient le temps de formuler les objectifs ou les compétences d'ordre affectif et lorsque vient le temps d'en évaluer l'atteinte.

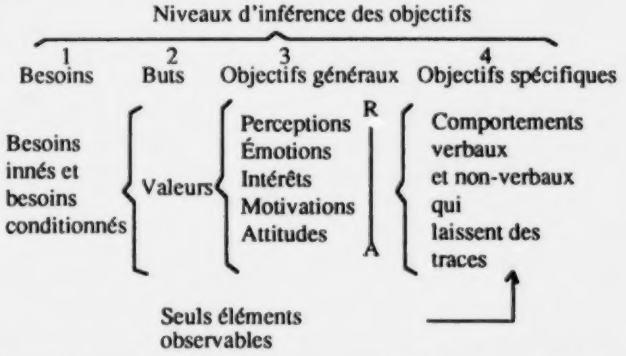


Figure 3 : Dynamique du développement affectif : Taxonomie des objectifs d'ordre affectif (Bujold, 1982)

Le modèle théorique

Le modèle théorique que nous présentons à la figure 3 met en évidence l'interrelation entre les diverses composantes du domaine affectif. Selon ce modèle, le point de départ, ce sont les besoins, ce qui manque à la personne que l'on veut former. Ils ne constituent pas comme tels des objectifs, mais ils sont le point de départ de toute formation en ce domaine. Ils conditionnent les valeurs, le premier niveau d'inférence des objectifs, le plus englobant, les buts. Toute personne trouve en effet plus important ce qui lui manque le plus. L'objectif ultime d'une intervention au plan affectif, c'est en somme d'amener les élèves à accorder plus d'importance aux valeurs que l'on privilégie. Ces valeurs, conditionnent à leur tour le deuxième niveau d'inférence que sont la perception, l'émotion, l'intérêt, la motivation et les attitudes, lesquelles vont des réactions (R) jusqu'aux actions (A). Nous les considérons comme des objectifs généraux, mais nous retenons surtout les attitudes puisqu'elles sont la cible privilégiée. Le dernier niveau d'inférence, les objectifs spécifiques, ce sont les comportements. Ils peuvent être verbaux ou non verbaux

Exemple d'objectifs d'ordre affectif

But (valeur à privilégier) : la paix

Objectifs généraux (attitudes) : savoir être compréhensif, conciliant, respectueux.

Objectifs spécifiques (comportements) : chercher le besoin qui motive l'autre, aider ceux et celles qui ont de la difficulté, permettre aux autres de s'exprimer.

Les cinq règles pour la formulation d'objectifs proposées par Mager(1974) s'appliquent ainsi intégralement aux objectifs spécifiques. Ils débutent par un verbe d'action exprimant un résultat observable. Le résultat est observable chez les élèves et non chez l'enseignant. Le résultat est observable à la fin de l'activité mise en cause. Si des conditions particulières modifient de façon significative la nature du résultat attendu, elles sont mentionnées dans l'énoncé de l'objectif. L'énoncé doit enfin suggérer un ou des critères d'évaluation.

Il est, d'après notre expérience, plus difficile de distinguer les objectifs généraux (attitudes) des buts (valeurs). C'est pourquoi nous suggérons d'utiliser, dans le cas des

attitudes, des adjectifs qualificatifs et de les faire précéder du verbe être. Ce sont en réalité des attributs ou caractéristiques de la personne formée,des savoir-être. Dans le cas des buts (valeurs), nous suggérons de les faire précéder du verbe avoir, puisque ce sont des objets, des personnes ou des phénomènes. Dans le cas des comportements, nous suggérons de les faire précéder de l'expression"avoir l'habitude de..." Notons enfin, qu'il est toujours recommandable de valider ses objectifs d'ordre affectif pour s'assurer que l'évaluation soit valide. Ce sujet pourrait à lui seul faire l'objet d'une autre communication. Il s'agit alors de vérifier auprès d'autres personnes si elles considèrent les valeurs privilégiées comme vraiment prioritaires et si elles voient une relation entre ces valeurs et les attitudes retenues et les comportements spécifiés.

CONCLUSION

Nous avons, dans cet article, proposé deux cadres théoriques susceptibles de faciliter le développement d'une procédure de mesure et d'évaluation des attitudes, objets de formation. Certains auraient peut-être souhaité avoir des recettes plus précises. Ces personnes n'ont qu'à prendre connaissance de l'exemple d'instrument de mesure présenté en annexe et de construire leur propre instrument de mesure de la même façon. Un tel exemple ne saurait toutefois répondre à toutes les questions. Avant d'évaluer les attitudes dans le cadre d'une activité de formation, nous avons suggéré aux intervenants et enseignants de développer leur théorie personnelle de l'évaluation. Nous avons présenté la nôtre en exemple. Elle est fondée sur la réponse aux questions que nous jugeons essentielles à ce sujet : pourquoi évaluer, quand évaluer, quoi évaluer, qui doit évaluer, comment évaluer et enfin, comment utiliser les résultats de l'évaluation?

L'évaluation des attitudes objets de formation suppose aussi que ces attitudes soient précédées d'une intervention pédagogique susceptible d'en favoriser le développement. C'est à cette seule condition que l'on intervient avec cohérence. Nous avons présenté aussi notre propre modèle théorique que nous utilisons comme cadre de référence pour la planification, non seulement de l'évaluation, mais aussi de l'intervention dans ce que nous désignons comme le domaine affectif, domaine dont les attitudes sont l'une des composantes principales.

RÉFÉRENCES

Allport, G. W. (1967). Attitudes, in *Readings in attitude theory and measurement*, M. Fishbein (Ed.), New York: Wiley & sons.

Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.

Barber, H. W. et al. (1972). *The Affective domain, A Resource Book for Media Specialists*, Washington: Gyphon House.

Bloom, B et al. (1972). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I : Le domaine cognitif*, Traduit par M. Lavallée, Montréal : Éducation nouvelle.

Bujold, N., Desmarchais, J., Dufour, H., Ferland, J.J. et Gagnon, S. (1982). La problématique de l'évaluation des attitudes cliniques chez le médecin, *Revue internationale de pédagogie médicale*, 2, 10-16 et 3, 17-21.

Bujold, N. (1979). *Les effets produits sur le rendement, par la communication d'objectifs affectifs exprimés sous forme de comportements observables*, Thèse de maîtrise en sciences de l'éducation, Québec: Université Laval, 1979.

Bujold, N. (1982). *La formation dans le domaine affectif*, Document de travail, Québec : Service de pédagogie universitaire, Université Laval.

Bujold, N. (1985). *L'évaluation en gestion des ressources humaines, le point de vue d'un employé*, Lac-Beauport : Publications audio-visuelles.

DeKetele, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*, Zurich : Éd. Peter Lang.

DeKoninck, G. (1994). *Le plaisir de questionner dans la classe de français*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Eiss, A.F. & Blatt Harbeck, M. (1969). *Behavioral Objectives in the Affective Domain*, Washington, D.C : National Science Teachers Association, NEA.

Gagné, R.M. (1985). *The conditions of Learning and Theory of Instruction*, New York : Holt, Rinehart and Winston.

Jambe, R. et Masai-Perl, P. (1975). *L'éducation de l'affectivité*, Paris : Fernand Nathan, Paris, Bruxelles : éditions Labor.

Khan, S.B. & Weiss, J. (1973). "The Teaching of Affective Responses", in Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally and Cie.

Krathwohl, C., Bloom, B., & Masia, B.B. (1970). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome II, domaine affectif*, Traduction de M. Lavallée, Montréal : Éducation nouvelle.

Lafon, R. (1987). *Vocabulaire de psychopé-dagogie et de psychiatrie de l'enfant*, PUF.

Lafortune, L. (1992). *Les dimensions affectives dans*

l'apprentissage des mathématiques, Montréal : CEGEP Edouard Montpetit, Montréal.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*, New York : Harper.

Mager, R. (1974). *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Traduit et adapté par G. Décote, Paris-Montréal : Gauthier - Villars.

Pauzé, É. (1989). *Le développement affectif des étudiants inscrits au programme de techniques policières*, Collège d'Ahuntsic, rapport de recherche réalisé dans le cadre du programme de soutien à des projets de développement institutionnel.

Saint-Pierre, H. (1992). Notes inédites sur la motivation, Québec : Département de psychopédagogie, Université Laval.

Sonnier, I. L. (1989). *Affective Education: Methods and Techniques*, Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.

Steinaker, N.W. & Bell, M.R. (1979). *The Experiential Taxonomy - A New Approach to Teaching and Learning*, New York: Academic Press.

Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E.C., Hammond, R. L., Merriman, H. O, et Provus, M.M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Traduction J. Dumas, Victoriaville : Éditions NHP.

Thaler, L. & Beeler, K. D. (1977). Affective Education: Innovations for Learning, *Affective Education Handbook series 3*, Special Interest Group: Affective Education (AERA) Ypsilanti: Eastern Michigan University.

Vallerand, R. J. et Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality, 60*, (3), 599-620.

Wlodkowski, R. J. (1991). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

ANNEXE

Exemple d'un instrument de mesure des attitudes, objets de formation chez les enseignants.

Présentation

Voici une liste d'énoncés descripteurs de comportements observables chez les enseignant(e)s. Cette liste peut être utilisée aussi bien pour une auto-notation que pour une notation par d'autres personnes, élèves ou pairs. Nous vous suggérons d'apprécier la fréquence relative d'apparition de ces comportements chez l'enseignant(e) noté(e) en inscrivant votre choix de réponses entre les parenthèses devant chaque énoncé. Inspirez-vous de la légende suivante:

J'ai observé ce comportement chez la personne notée...

A- très rarement,
B- rarement,
C- souvent,
D- très souvent.
E- Je suis incapable de me prononcer, ayant été incapable de l'observer.

Indiquez, en encerclant la lettre, à quel titre vous évaluez:

A: autonotation, B: élève, C: pair.

Comportements : L'enseignant(e) noté(e) ...

( ) 1. refuse de changer d'idée après avoir pris position,
( ) 2. admet que ses opinions puissent être discutables,
( ) 3. encourage ses élèves à prendre des initiatives,
( ) 4. manifeste sa joie de se retrouver avec ses élèves,
( ) 5. consulte les dernières parutions dans son domaine,
( ) 6. appuie ses affirmations sur des faits,
( ) 7. redit en ses propres mots ce que ses interlocuteurs lui ont dit pour s'assurer qu'il a bien compris,
( ) 8. encourage ses élèves à tenter des expériences même s'ils risquent de faire des erreurs,
( ) 9. rencontre individuellement les élèves avec lesquels il y a des difficultés,
( ) 10. rencontre individuellement les enseignants avec lesquels il y a des difficultés,
( ) 11. signale aux personnes, en présence de témoins, les erreurs commises,
( ) 12. se présente aux rendez-vous à l'heure entendue,
( ) 13. retrouve ses documents au besoin,
( ) 14. s'informe de tout sujet nouveau porté à son attention,
( ) 15. offre ses services aux personnes en difficulté,
( ) 16. dénonce en classe les comportements des élèves qu'il(elle) réprouve,
( ) 17. répond aux questions qui lui sont posées dans le sens où elles lui sont posées,
( ) 18. définit ses exigences de manière à ce que tous comprennent,
( ) 19. accepte d'entendre les doléances de ses élèves en regard de ses exigences,
( ) 20. reconnaît être incapable de répondre à certaines questions,
( ) 21. effectue les recherches nécessaires lorsqu'on lui demande un renseignement qu'il(elle) n'a pas,
( ) 22. exprime ses émotions à ses collègues et élèves,
( ) 23. admet ses erreurs,
( ) 24. félicite les élèves qui font quelque chose de bien,
( ) 25. remet les documents promis à la date promise,
( ) 26. talonne sans relâche les personnes qui risquent de faire avorter ses projets,
( ) 27. signale les détails des changements souhaités,
( ) 28. signale son intérêt pour toute promotion,
( ) 29. formule des menaces à l'égard de ceux et celles qui négligent ses objectifs,
( ) 30. permet à ses élèves d'exprimer leur point de vue,

( ) 31. classe toute nouvelle documentation sur réception,
( ) 32. souligne devant le groupe les succès de ses élèves,
( ) 33. signale à ses collègues toute information nouvelle susceptible de les intéresser,
( ) 34. coupe la parole aux autres dans les conversations,
( ) 35. appuie ses opinions sur des faits.

N.B. : On peut observer que nous avons inséré des énoncés défavorables dans l'instrument de mesure, ceci dans le but de maintenir la vigilance de l'évaluateur.

ÉVALUATION DES ATTITUDES DES PROFESSEURS

Formulaire pour le calcul des résultats

	Rigueur		Tolérance		Respect		Empathie		Ambition		Authenticité		Honnêteté		Chaleur		Enthousiasme	
	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote
	5		*1		*1		7		14		20		20		3		3	
	6		2		9		8		15		22		21		8		4	
	13		8		10		9		26		23		23		*11		8	
	17		*11		12		10		28				33		15		24	
	21		*16		19		15		29						22		28	
	25		19		25		17								24		32	
	27		23		30		18								*29		33	
	31		*29		34		19								30			
	35		31				30								32			
Σ	27		27		24		27		15		9		12		27		21	

Transformez ci-dessus vos réponses (A,B,C,D) en utilisant l'une des deux échelles suivantes. Ne rien inscrire lorsque la réponse est E.

Numéros non étoilés	Numéros étoilés
A = 0	A = 3
B = 1	B = 2
C = 2	C = 1
D = 3	D = 0

Profil des attitudes du professeur

	Rigueur	Tolérance	Respect	Empathie	Ambition	Authenticité	Honnêteté	Chaleur	Enthousiasme
90									
80									
70									
60									
50									
40									
30									
20									
10									
0									

Calculez un pourcentage pour chaque attitude en additionnant les points obtenus à chaque énoncé et en divisant la somme par trois fois le nombre d'énoncés utilisés (notés A, B,C ou D). Notez que dans le cas des énoncés contraires à une attitude, on inverse l'échelle de mesure. Tracez ensuite le profil en noircissant les colonnes jusqu'au pourcentage obtenu.

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

6D8

L'évaluation en stage : dure réalité !

par
CANTIN, Gilles, DELISLE, Suzanne
professeurs
Collège de Saint-Jérôme

aqpc
Association québécoise de pédagogie collégiale

L'évaluation en stage: dure réalité!

Suzanne Delisle
Gilles Cantin
Professeurs au Cégep de Saint-Jérôme

INTRODUCTION

Les stages de formation offrent aux étudiants des occasions uniques d'initiation pratique à un domaine professionnel. Parallèlement, ils sont des occasions pour les professeurs-superviseurs d'évaluer le niveau de maîtrise des habiletés des étudiants avant leur entrée sur le marché du travail.

Paradoxalement, ces éléments essentiels de la formation causent d'énormes problèmes lors de l'évaluation. En effet, quelle est la meilleure façon d'évaluer justement les performances d'étudiants qui sont assignés à des milieux de stage différents? Car, comme le dit si bien Pelpel (1989), «au-delà des objectifs communs, de l'homogénéité théorique des terrains d'accueil, chaque stagiaire va rencontrer des conditions particulières, des personnalités différentes, des événements imprévus». Une étude américaine portant sur une série d'études reliées aux stages en enseignement a fait ressortir cinquante variables possibles dans l'analyse du phénomène allant de la complexité des relations entre les individus impliqués à la conception que se font les intervenants de la réussite d'un stage (Applegate, 1987, dans Zimpher, 1989).

Ainsi, si l'on en juge par les écrits consultés et les témoignages des personnes impliquées, l'évaluation des apprentissages en stage apparaît comme une tâche délicate pour les enseignants responsables de la supervision de stagiaires . Délicate, puisque porter un jugement à la fin d'une formation est toujours difficile surtout lorsqu'il doit être posé à la suite d'une démarche où les partenaires étaient impliqués pédagogiquement et même affectivement.

Dans la réalité actuelle, les superviseurs sont la plupart du temps laissés à leur jugement professionnel, bien souvent sans outils valides pour les seconder dans leur évaluation. Cet état de fait provoque des évaluations et des notations pouvant être très différentes d'un superviseur à l'autre pour un même type de clientèle.

De plus, les superviseurs en stage utilisent des outils d'évaluation qu'ils ont construits eux-mêmes et dont la validité est peu établie. À défaut d'une méthode d'évaluation appropriée, la notation du stage est souvent empreinte de subjectivité. La plupart du temps, on choisit des outils où l'on commente de façon générale la performance des stagiaires et pour laquelle on attribue une note entre l'excellence et l'échec sans trop savoir comment nuancer les notes. Bernard et Fontaine rapportent que les démarches des concepteurs sont très souvent circulaires, «on planifie plus ou moins les transformations : on modifie une grille pour revenir à l'ancienne grille quelques années plus tard » (1989, p. 35). Cette situation est facilement explicable, comme le soulignent De Bal *et al* (1976) par le fait que les professeurs disposent rarement du temps nécessaire pour construire des outils d'évaluation et encore moins de temps pour les valider. Bref, les grilles d'évaluation sont perçues comme «une technique de mesure généralement très dispendieuse sous les aspects du temps, de l'énergie et de l'argent» (Morissette, 1984, p.263).

À LA RECHERCHE D'OUTILS PLUS PRÉCIS POUR ÉVALUER EN STAGE

Notre recherche entreprise en 1990[1] avait pour objectif de concevoir des outils d'évaluation en stage permettant d'apprécier la performance des stagiaires sur des faits observables et précis afin d'éviter le plus possible que les utilisateurs appuient leur jugement sur des impressions ressenties.

---

[1] *Évaluation en stage: un modèle de grilles*, recherche réalisée par Gilles Cantin et Suzanne Delisle du département TESG du Cégep de Saint-Jérôme. Elle a été subventionnée par PAREA.

Deux pratiques en évaluation d'étudiants en stage : scientifique et naturaliste

Selon Caruso et Fawcett (1986), les pratiques actuelles d'évaluation dans des milieux de travail découlent de deux principaux points de vue en matière de supervision. L'un est caractérisé par un cadre de référence scientifique et précis, l'autre par un cadre plus qualitatif, plus général. Voyons brièvement ces deux pratiques d'évaluation.

L'approche scientifique met l'accent sur l'objectivité et la précision de la mesure des comportements attendus chez l'individu en formation. Les outils les plus couramment utilisés par les superviseurs sont des échelles d'appréciation (*rating scales)* basées sur des comportements spécifiques. L'objectif premier de ces concepteurs d'outils d'évaluation est de déterminer les critères précis à partir desquels les stagiaires seront évalués. Ces critères sont généralement issus des recherches qui décrivent les comportements et les qualités d'un professionnel efficace. On assume alors que les critères ainsi identifiés permettront d'indiquer le niveau de performance des individus. Cette pratique, selon Acheson et Gall (1992) a l'avantage de faire connaître au tout début du stage les critères précis sur lesquels les stagiaires sont évalués, ce qui contribue à faire diminuer sensiblement le stress relié à l'évaluation.

L'approche naturaliste (*naturalistic*), quant à elle, laisse beaucoup plus de place aux perceptions générales des évaluateurs. Au lieu de faire référence aux compétences et aux comportements précis pour mesurer la performance d'un individu, le superviseur se fie aux perceptions qui se dégagent des pratiques pédagogiques du stagiaire. Les tenants de cette approche utilisent des outils d'évaluation qui permettent une appréciation narrative plus globale des situations qu'ils observent, comme le résumé d'évaluation par exemple. Cette approche possède par contre un inconvénient : comme les outils ne sont pas aussi descriptifs et détaillés que ceux utilisés dans l'approche scientifique, les utilisateurs doivent posséder une grande capacité à décrire correctement les faits et à consigner des anecdotes qui soient significatives. De plus, ils doivent posséder une habileté à synthétiser les faits et gestes afin de dégager une appréciation globale et juste.

Selon les auteurs, l'une et l'autre de ces pratiques possèdent des points forts et des points faibles. Il est donc avantageux, comme ils le proposent, de combiner les meilleurs éléments des deux approches pour établir les bases de l'évaluation en stage. Même si nous avons retenu l'approche scientifique pour élaborer nos outils d'évaluation, nous avons aussi prévu utiliser l'approche naturaliste au moment de la notation pour compléter les informations provenant des grilles plus analytiques.

Deux méthodes en évaluation de performances complexes : analytique et globale

De ces deux points de vue en matière de supervision et d'évaluation découlent des méthodes pour apprécier et évaluer les performances.

La méthode d'appréciation globale consiste à percevoir une production ou une performance dans son ensemble, de manière globale. La méthode analytique consiste à évaluer un candidat à partir de plusieurs points de vue ou critères indépendants autant que possible les uns des autres. Cette dernière méthode possède l'avantage d'offrir à l'étudiant toutes les indications possibles sur les qualités et les défauts de sa performance, ce qui constitue en quelque sorte un moyen de rétroaction (Scallon, 1988).

Pour cette raison, nous préconisons une méthode analytique lors de la construction des grilles d'évaluation où «les indicateurs ou les descripteurs choisis pour juger d'une performance constituent une rétroaction informative pouvant guider l'étudiant dans les améliorations à apporter ou les démarches correctives à entreprendre pour lui faire atteindre un certain degré de maîtrise» (Scallon, 1988, p. 160). Une méthode plus globale d'évaluation pourra suivre l'exercice d'évaluation analytique, mais elle ne viendra que soutenir à ce moment l'évaluateur dans le jugement qu'il doit prendre quant à la performance du stagiaire.

Conditions de base d'une évaluation plus objective

Bien que nous sachions que l'unanimité entre des évaluateurs est rarement observée dans la réalité (De Bal et al, 1976), il importe de respecter des conditions de base pour favoriser un degré d'accord élevé entre les évaluateurs. La consultation des ouvrages sur l'évaluation et l'expérimentation nous a permis de dégager les grandes lignes de ces conditions.

• *Définition des critères*

Afin de laisser le moins de place possible à l'interprétation et aux désaccords entre les évaluateurs, il importe que les évaluateurs s'entendent sur les critères qui serviront à inférer telle ou telle compétence et l'importance qu'on leur accorde. Ces critères doivent alors être définis très précisément pour éviter les ambiguïtés.

• *Définition des degrés de l'échelle*

Il en est de même pour les échelons de l'appréciation : chacun d'eux doit être défini précisément de façon à ce que chacun des évaluateurs les utilise de la même façon.

• *Consignes précises d'utilisation des grilles*

Les grilles d'évaluation doivent toujours être accompagnées d'un mode d'utilisation qui clarifie les consignes en définissant systématiquement la façon de remplir les grilles et les formulaires d'évaluation finale s'il y a lieu.

Bien que nous soyons conscients qu'il est utopique d'espérer une unanimité parfaite entre des évaluateurs, une recherche de De Bal *et al* (1976) nous confirmait dans notre hypothèse: l'adoption des mêmes critères d'évaluation par des évaluateurs permet d'accroître sensiblement le degré de concordance entre eux.

Des outils précis pour observer

Pour pouvoir se servir de l'observation comme support à l'évaluation en stage, il faut avoir recours à des outils qui permettent de recueillir l'information le plus justement possible. On s'accorde à dire que plus les outils sont précis, plus l'évaluation a de chances d'être précise (Morissette, 1984; Morissette et Gingras, 1989; De Bal *et al*, 1976). Mais la construction d'instruments efficaces ne va pas sans causer d'énormes difficultés aux concepteurs, qui sont bien souvent les superviseurs eux-mêmes réunis en équipe de travail.

En effet, l'identification des gestes significatifs qui permettent d'inférer l'habileté du stagiaire n'est pas simple dans un domaine de performances complexes. L'identification des savoir-faire et des savoir-être est un exercice très difficile quand on sait qu'il est presque impossible de les décrire spontanément. Il faut plutôt se fier à toute une série d'inférences qui sont à leur tour difficiles à établir. Pensons par exemple à la difficulté d'identifier les manifestations de l'attitude d'ouverture face au changement! Combien de gestes et de comportements nous permettent d'inférer cette attitude? Comment les décrire, comment les nommer? Comment apporter des précisions en évitant de créer un grille interminable de nombreux comportements qu'il faut démontrer pour prouver sa compétence, dans un domaine de relations interpersonnelles par exemple? Fortin dit justement que «la compétence professionnelle peut revêtir tellement de formes qu'il est impossible d'en faire une liste exhaustive» (1984, p. 85).

Cela est d'autant plus difficile qu'il semble impossible de prévoir tous les gestes associés aux situations. Intervenir auprès des enfants, par exemple, est une acte global, intuitif et complexe et, en conséquence, exige de l'éducateur qu'il réinvente constamment les gestes à poser (Paré et Laferrière, 1985). L'éducateur doit s'ajuster continuellement à la réalité changeante, il doit créer. Ces particularités font ressortir la complexité du travail de l'éducateur et la difficulté de s'entendre sur les caractéristiques d'un bon enseignant ou d'un bon éducateur lorsque vient le temps de construire des outils d'évaluation.

Malgré toutes ces difficultés, nous avons quand même tenté d'identifier les indices et les critères à partir desquels les superviseurs pourraient donner une appréciation plus objective de la performance des stagiaires.

Les compétences: base de la construction des outils

L'approche par compétences a été retenue comme principe organisateur des stages et de l'évaluation car elle s'avérait la base la plus adéquate pour cerner la complexité des habiletés attendues au terme des stages. L'approche par compétences présente l'avantage d'être globale et d'intégrer simultanément des connaissances, des attitudes et des habiletés. À l'intérieur d'une telle approche, les objectifs de formation sont remplacés par des résultats d'apprentissage qui sont directement reliés à la profession (Tremblay, 1990). Cette précision des résultats permet aux évaluateurs et aux stagiaires d'avoir une idée plus concrète des exigences de la profession et par conséquent de clarifier les attentes qui conduisent vers la maîtrise de ces compétences.

À l'intérieur d'une telle approche les compétences peuvent être décomposées en «un éventail d'habiletés, d'attitudes ou de rôles qui se présentent comme des indices de compétence» (Chené-Williams, 1980, dans Barbès, Colloque 1990, p. 39). «C'est à partir de ces critères qu'on pourra juger du degré de performance ou de la maîtrise plus ou moins grande d'un savoir-faire chez un individu donné» (Tremblay, 1990, p.17).

ÉTAPES DE CONSTRUCTION DES GRILLES D'ÉVALUATION

C'est à partir de cette approche que nous avons construit les outils d'évaluation des stagiaires. Le rapport de recherche présente chacune des étapes en détails. De façon générale, on distingue sept étapes principales :

1. Détermination du type de résultat à mesurer : identification des compétences professionnelles.
2. Priorisation des compétences professionnelles en fonction des niveaux de stage.
3. Détermination des critères qui permettront d'inférer un degré d'atteinte de la compétence : identification des habiletés reliées aux compétences.
4. Détermination des critères qui permettront d'inférer les habiletés : identification des indicateurs.
5. Détermination d'une échelle de mesure graduée permettant d'apprécier le niveau de performance atteint pour chaque comportement : construction de l'échelle d'appréciation.
6. Détermination de la formule de notation : construction du formulaire de notation.
7. Détermination d'un mode d'évaluation des grilles.

1-Identification des compétences professionnelles

En tout premier lieu, c'est à l'identification des résultats attendus qu'il faut s'attarder. À partir de l'analyse de listes de compétences et d'habiletés des éducatrices en services de garde nous avons effectué notre propre sélection des compétences professionnelles. Ces listes de compétences et d'habiletés proviennent de différentes maisons de formation et d'associations canadiennes ou américaines qui utilisent déjà l'approche par compétences pour former leurs étudiants ou pour accréditer le personnel en services de garde.

Nous avons analysé ces listes en fonction de la philosophie éducative du département en matière de garde d'enfants[2] et de l'exhaustivité des fonctions spécifiques remplies par les éducateurs pour s'acquitter de leur rôle auprès des enfants.

2-Priorisation des compétences selon les niveaux de stage

Après avoir déterminé les compétences d'une éducatrice professionnelle, nous avons sélectionné les compétences à retenir pour chacun des trois stages. En effet, certaines compétences se transposaient bien dans la formation pratique à cause de leur caractère expérimental, tandis que d'autres pouvaient plus facilement être abordées et développées durant certains cours théoriques.

Les compétences retenues pour un stage sont celles qui réfèrent aux habiletés jugées importantes pour le niveau de stage. Ces habiletés deviennent de plus en plus complexes d'un stage à l'autre et leur acquisition est l'objet d'une exigence également croissante.

3-Identification des habiletés

Après avoir déterminé les compétences spécifiques à chacun des stages, nous avons transposé ces compétences en habiletés de façon à permettre aux stagiaires et aux superviseurs de connaître précisément ce qui devait être travaillé en cours de stage.

Les habiletés professionnelles ont été, par la suite, identifiées à partir des grilles déjà élaborées au département. Nous nous sommes aussi référés aux recherches et aux documents sur le sujet ainsi qu'aux habiletés déjà identifiées par d'autres collèges ou associations. Une première liste d'habiletés était ainsi constituée et validée avec la collaboration d'enseignants du département, considérés comme experts dans l'une ou l'autre des disciplines connexes

---

[2] Cf. Projet éducatif pour les enfants de 0 à 6 ans dans les services de garde. Ce document est disponible à la Librairie coopérative du Cégep de Saint-Jérôme.

à la compétence. Cet exercice nous a aussi permis de tenir compte des différentes clientèles en services de garde : poupons, enfants de 2 à 5 ans, enfants de 6 à 12 ans.

- *Identification des critères éliminatoires*

L'exercice de priorisation des habiletés nous a permis de nous rendre compte qu'il y avait des comportements et des attitudes de base essentiels au travail auprès des enfants. À l'inverse, l'incapacité d'un étudiant à démontrer ces attitudes de base pouvait porter atteinte au développement sain et harmonieux des enfants. De sorte que nous en sommes venus à préciser des critères, désignés sous le nom de critères éliminatoires. Ils décrivent des comportements ou des attitudes qui mettent en danger, d'une façon ou d'une autre, la santé physique et/ou psychologique des enfants ou qui rendent impossible le déroulement normal d'un stage. Ces critères servent alors comme points de repère aux superviseurs pour retirer une stagiaire du milieu de garde en cours de stage.

Identification des indicateurs

Les indicateurs correspondent à des éléments ou à des comportements observables qui devraient amener plusieurs correcteurs à apprécier une même activité de façon semblable. Il a donc fallu identifier les comportements qui permettraient d'inférer le développement des habiletés reliées à chacune des compétences. Cette étape a exigé plusieurs exercices de validation pour assurer que les éléments choisis soient les plus pertinents, les plus représentatifs des habiletés visées.

Pour identifier ces comportements, Morissette (1984) propose deux questions pour guider l'identification des indicateurs au niveau des tâches et des attitudes.

SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
Quels sont les principaux comportements des personnes habiles à réaliser l'activité ou la tâche que l'on souhaite mesurer?	Quels comportements ont habituellement les personnes qui ont acquis l'attitude que l'on souhaite mesurer?

Nous avons ajouté une troisième question en lien avec les qualités essentielles, de façon à s'assurer de faire ressortir tous les éléments pertinents.

QUALITÉS
Quelles sont les caractéristiques personnelles ou les qualités essentielles à la tâche ou l'attitude que l'on souhaite mesurer?

Tout en référant à ces questions pour identifier les indicateurs, il a fallu tenir compte simultanément de plusieurs règles qui nous assuraient de sélectionner les indicateurs les plus pertinents et ainsi éviter de produire une longue liste de comportements. Les documents sur l'évaluation qui ont été consultés à l'intérieur de cette recherche nous ont permis de faire une synthèse de ces règles à suivre pour choisir les indicateurs d'une grille d'évaluation de performances complexes.

En résumé, les indicateurs doivent être **pertinents et significatifs** (en lien direct avec les habiletés visées); **discriminants** (qui comportent un certain degré de difficulté); **englobants** (qui désignent une série d'autres comportements associés ou sous-entendus); **réalistes** par rapport aux capacités des étudiants; **univoques** (définis en termes simples et non interprétables); et **observables** (qui décrivent concrètement les habiletés). Ajoutons que l'ensemble des indicateurs d'un même champ de compétence doivent constituer un **échantillon représentatif** des habiletés que l'on veut mesurer.

Construction de l'échelle d'appréciation

La grille d'évaluation ainsi constituée présente les champs de compétences sur lesquels devait porter l'évaluation. Pour chaque compétence, les habiletés reliées sont listées et pour chaque habileté, une série d'indicateurs est proposée. Pour apprécier le niveau de performance des stagiaires, nous avons inclus une échelle d'appréciation qui sert à nuancer l'opinion de l'observateur en regard du comportement indicateur décrit.

Notre choix s'est plutôt porté vers une échelle graphique de type *rating scale*, de façon à minimiser les chances d'interprétation puisque les évaluateurs devaient se prononcer sur la fréquence d'apparition des gestes attendus, ce qui nous semblait inciter à l'objectivité. Précisons qu'il ne s'agissait pas de compter le nombre de fois où la stagiaire exécutait tel ou tel geste, mais plutôt d'observer la fréquence à laquelle elle accomplissait l'action attendue et appropriée au moment où la situation le requerait. Ainsi, on a adopté le principe suivant : plus la stagiaire pose le ou les gestes appropriés au moment opportun, plus on peut inférer qu'elle maîtrise l'habileté reliée.

Construction du formulaire de notation

Ce type de construction de grilles d'évaluation où chaque indicateur apparaît l'un après l'autre donne un portrait plutôt analytique des performances de la stagiaire. Nous avons voulu compléter cette première forme d'évaluation au moyen d'une appréciation plus générale où le superviseur pouvait tenir compte de l'ensemble des habiletés attendues.

Cette méthode dite de l'appréciation globale consiste à percevoir une production, un produit ou un processus dans son ensemble. Dans un esprit de synthèse, nous avons élaboré une grille de notation où les habiletés visées dans le stage concerné sont regroupées sur un même formulaire accompagné d'une échelle d'appréciation critériée pour chaque champ de compétence. Dans ce formulaire, l'échelle d'appréciation est numérique et chaque échelon correspond à un niveau de performance décrit dans les consignes d'utilisation. Le superviseur doit référer à ce barème de notation pour apprécier chaque champ de compétence.

Évaluation des grilles

Le processus d'élaboration des grilles se termine par une évaluation complète des grilles elles-mêmes effectuée par les superviseurs et les chercheurs à la fin de chaque stage d'expérimentation. Il importe à ce stade de vérifier la pertinence et la compréhensibilité des éléments des grilles ainsi que le format de celles-ci et l'utilisation de l'échelle d'appréciation. L'objectif de cette étape est d'amasser le plus d'informations sur l'utilisation des grilles d'évaluation de façon à apporter des corrections qui pourront les améliorer.

CONCLUSION

Cette recherche a permis d'élaborer des grilles où les habiletés et les comportements étaient énoncés de façon à permettre aux superviseurs de référer aux mêmes critères pour juger de la performance des stagiaires. Mais parallèlement, et c'est là une des grandes qualités d'une approche analytique en évaluation, ce type d'outil permet aux étudiants de connaître précisément les points sur lesquels ils sont évalués, réduisant sensiblement le stress relié à l'évaluation.

Ajoutons que ce type d'outils sert aussi bien l'aspect formatif de l'évaluation. Au moyen des indicateurs regroupés autour de compétences, l'étudiant peut obtenir un portrait précis de ses forces et de ses faiblesses lui permettant d'apporter les correctifs nécessaires à une meilleure maîtrise des habiletés attendues.

La conception d'outils d'évaluation en stage a permis à l'équipe de professeurs du département de clarifier ses attentes par rapport aux compétences à développer chez les stagiaires. Cette démarche a favorisé également l'élaboration d'une philosophie éducative auprès des enfants de 0 A 12 ans en services de garde. Cette recherche aura permis de perfectionner la pratique des stages bien qu'on ne puisse prétendre avoir régler le problème dans sa totalité. Nous poursuivons notre réflexion en vue d'instaurer une pratique des stages qui soit la plus bénéfique pour le développement des habiletés professionnelles des étudiants.

RÉFÉRENCES:

ACHESON, Keith et Meredith GALL. *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*, New-York, Longman, 1992, 238 p.

BARBES, Pierre. «Vers une définition du concept de compétence» dans *Cahier de participation, Colloque AQPC*, 1990, p. 36 à 45.

BERNARD, Huguette et France FONTAINE. «L'utilisation des objectifs pour évaluer l'apprentissage lors d'un stage» dans *Dossier sur l'évaluation*, Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, 1989, p. 35 à 49.

CARUSO, Joseph J. et Temple FAWCETT. *Supervision in Early Childhood Education, a Developmental Perspective*, New-York, Teachers College Press, 1986, 242 p.

DE BAL, R., DE LANDSHEERE, V. G. et J. PAQUAY-BECKERS. *Pédagogie et recherche; Construire des échelles d'évaluation descriptives*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, 1976, 243 p.

FORTIN, Nicole. *Penser les stages*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1984, 135 p.

MORISSETTE, Dominique. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 421 p.

MORISSETTE, Dominique et Maurice GINGRAS. *Enseigner des attitudes?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, 193 p.

PARÉ, André et Thérèse LAFERRIERE. *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*, Québec, Centre d'intégration de la personne, 1985, 65 p.

PELPEL, Patrice. *Les stages de formation : objectifs et stratégies pédagogiques*, Paris, Bordas, 1989, 199 p.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages, L'instrumentation*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1988, 263 p.

TREMBLAY, Gilles. «A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques» dans *Bulletin D'information*, vol. 6, n° 9, 1990, 31 p.

ZIMPHER, Nancy. «Evaluating Field-Based Experiences in Teacher Education» in Ayers, Jerry B. et Berney, Mary F., *A Practical Guide to Teacher Education Evaluation*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1989, p. 69 à 84.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7A11

Charger le modèle de gestion : une nécessité pour le succès de la réforme

par
BISAILLON, Robert
président
Conseil supérieur de l'éducation

Association québécoise
de pédagogie collégiale

CHANGER LE MODÈLE DE GESTION : UNE NÉCESSITÉ POUR LE SUCCÈS DE LA RÉFORME

Robert Bisaillon
Président
Conseil supérieur de l'éducation

Le thème de ce colloque tourne autour de deux questions concernant l'évaluation : s'agit-il d'un évolution et où s'en va le collégial, en ce qui a trait, notamment, à l'ensemble des mesures de renouveau de l'enseignement collégial ?

Ma communication porte davantage sur la deuxième question que sur la première, de telle sorte qu'elle se situe au delà de la réalité de l'évaluation : elle tient compte du fait que s'achève l'an I de la réforme, non exempt d'une certaine controverse, et du fait que l'an II et l'an III risquent de présenter le même type de défis.

Mais en même temps, on peut déjà poser un diagnostic sur l'implantation de la première phase, qui sert, d'une certaine façon, de cas-type d'évaluation d'un changement en éducation. Je me situerai donc sur ce dernier terrain, en me référant principalement à la nécessité de changer de modèle de gestion – condition clé de l'efficacité des changements proposés – et de renouveler la profession enseignante – condition clé de la qualité des changements proposés.

Par ailleurs, mes observations découlent du mandat du Conseil supérieur de l'éducation, c'est-à-dire à la fois en complicité avec celles et ceux qui doivent assumer le changement au collégial et à distance des manifestations qui expriment des points de vue très diversifiés à l'égard de la réforme.

La conjoncture qui entoure la réforme

Je trouve utile d'analyser, même sommairement, la conjoncture qui entoure la réforme, parce qu'on y retrouve les véritables enjeux déterminants de son succès ou de son échec. Je propose, à cet effet, la lecture de trois réalités conjoncturelles.

Il y a d'abord **la conjoncture des faits propres à l'enseignement** collégial. Nous les connaissons tous. Ils sont de l'ordre des changements structurels, des modifications de programmes – contenus et approches – et des aménagements institutionnels. Au total, nous sommes en présence d'une réforme qui se tient, pour l'essentiel, en ce sens qu'elle présente une relative cohérence au plan des principes.

Mais le test de la validité de cette réforme reste à venir, milieu par milieu, à l'intérieur d'échéances impitoyables qui donnent lieu ici et là à des diagnostics d'improvisation et de bâclage. Ainsi, on ne peut nier que l'implantation des mesures de renouveau interpelle l'ensemble du réseau, ministère et établissements, en ce qui a trait aux conditions de leur réussite.

Dans un tel contexte, l'enjeu consiste à passer d'une réforme technocratique, avec un contenu éducatif et une légitimité politique cependant, à une réforme éducative avec un contenu professionnel.

La deuxième réalité conjoncturelle réside dans la **rencontre de deux mouvements convergents**, selon des motifs qui ne sont convergents, quant à eux, que partiellement. D'une part, les milieux d'éducation font des appels pressants, depuis une décennie, pour assumer plus de responsabilités, de pouvoirs en somme, sur leur champ propre d'activités.

D'autre part, l'État commence à délester auprès des milieux des responsabilités dont il ne veut plus, pour des raisons de compétence des milieux et d'imputabilité de ces derniers, ou dont il ne peut plus, pour des raisons budgétaires, assumer les coûts. Je procède bien sûr par mode de caricature, mais il y a cette part de vérité dans toute mesure gouvernementale de changement, actuellement.

L'enjeu consiste, dans de telles circonstances, à passer d'un système d'éducation centralisé à un système à responsabilités partagées, à l'intérieur duquel l'État ne s'effacerait pas, conservant ses rôles de leader et de pilote, mais où les collèges deviendraient des lieux de décision importants plutôt que des succursales indifférenciées, pour employer une image. À cet égard, l'issue de la dialectique centralisation – décentralisation n'est pas claire, en ce qui concerne le collégial. D'un côté, on peut faire une lecture « décentralisante » de la réforme : beaucoup de nouvelles dispositions sont là qui le démontrent. Mais on peut également en faire une lecture « centralisante », particulièrement dans la mesure où les collèges se mettraient, délibérément ou inconsciemment, à la remorque du ministère pour déterminer un certain nombre de changements sur lesquels ils revendiquaient pourtant jusqu'ici un plus grand contrôle. Autrement dit, les difficultés budgétaires, réelles, significatives et lourdes d'implications, sont-elles suffisantes pour refuser maintenant une décentralisation plus grande ?

La troisième réalité concerne les **défis posés à la gestion** des mesures de renouveau par la réforme ; la gestion, cette face cachée du système, qui est néanmoins largement déterminante quant au sort qui est fait, dans la pratique, à des orientations et même à des encadrements d'ordre national.

Je parle ici de gestion au sens large, c'est-à-dire du modèle qui inspire généralement les comportements, les

mouvements, les attitudes voire les valeurs des acteurs dans un système donné.

L'enjeu en cette matière consiste à évoluer d'une gestion bureaucratique, où se fait sentir une influence abusive de l'administration des choses à une gestion professionnelle, davantage préoccupée par le gouvernement et l'engagement des personnes.

En fait, le modèle de gestion dont il est question ici couvre tout autant l'enseignement que la gestion au sens strict. Ce n'est pas par hasard que le Conseil a produit, coup sur coup, un rapport annuel sur la profession enseignante et un autre sur la gestion.

C'est que les deux fonctions se sont établies, développées et nourries mutuellement – même lors des situations les plus conflictuelles – en lien avec un même modèle de référence, le modèle industriel, qui a présidé à la mise en place et au développement du système d'éducation tel qu'on le connaît aujourd'hui.

L'obsolescence du modèle industriel

Le modèle industriel d'organisation, particulièrement inadapté en éducation, présente certaines caractéristiques. Leur description permet à elle seule de mesurer la distance qu'il reste à parcourir pour faire face aux défis de demain dans la conduite du système d'éducation. La réforme de l'enseignement collégial aura, par conséquent, des répercussions différentes selon le modèle de référence utilisé.

Dans le modèle industriel, la planification est surtout opérationnelle : il faut que les choses s'établissent de telle façon et à tel rythme, au détriment souvent d'une vision d'ensemble et d'une prise en considération des effets des opérations. Le même modèle est aussi fondé sur l'exécution d'un plan conçu ailleurs et par d'autres, ce qui crée une organisation du travail peu responsabilisante. Le travail y est exercé « en miettes », c'est-à-dire sur la base de l'isolement et de l'individualisme, où chacun et chacune ont un territoire protégé d'intervention, ou de repli, et où la concertation, l'échange et l'exercice collectif d'un métier ne sont pas monnaie courante. Il est inévitable, à l'occasion de changements structurels, qu'une certaine dérive corporatiste s'exprime en premier, soucieuse avant tout de la préservation du territoire de chacun et chacune. Enfin, le modèle industriel repose sur la centralisation et vise l'uniformité et la standardisation, plutôt que l'initiative et le développement institutionnels.

Si un tel modèle a pu être utile, et efficace, notamment pour construire un système d'éducation de bout en bout, favoriser l'accessibilité de l'éducation à toutes et à tous et répartir équitablement les ressources, il n'est plus pertinent, dans une société postindustrielle comme la nôtre. En effet, les mutations de l'environnement éducatif, à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire, comme dans les autres organisations, commandent dorénavant d'accorder la priorité à quatre facteurs de développement. En premier lieu, le **« savoir ajouté »**, qui n'est pas seulement le savoir transmis et appris, mais l'ensemble de ces démarches systématiques, aptitudes générales et structures transférables qui permet d'apprendre tout au long de sa vie. En deuxième lieu, **la qualité des formations**, qui ne s'exprime plus seulement par l'accès aux programmes et aux institutions, mais qui prévoit aussi le soutien au cheminement scolaire et vise l'augmentation de l'accès à la réussite et à une qualification. Troisièmement, **l'importance des ressources humaines**, particulièrement dans l'éducation, où l'apprentissage passe par une médiation humaine : d'où la reconnaissance de leur compétence et des moyens de leur développement. Enfin, **la réhabilitation de l'institution d'enseignement** elle-même, puisque c'est à ce niveau que se joue, en définitive, la qualité de l'éducation, et la nécessité que l'établissement fasse converger dans la même direction ses forces et ses dynamismes internes, afin d'accroître la qualité des services éducatifs.

C'est pourquoi il faut changer notre façon de voir, de situer et de faire les choses, et c'est sur cette base que je vous suggère d'examiner comment un nouveau modèle – au sens large – de gestion de l'éducation peut inspirer et, je l'espère, guider l'implantation des mesures de renouveau.

Mais il faut accepter qu'un tel changement remette inévitablement en question les paradigmes traditionnels, tant en ce qui a trait à l'aménagement de la formation, à l'organisation du travail, aux relations entre les acteurs, qu'au syndicalisme et à l'administration.

En outre, pour qu'un tel changement se produise avec profit, et constitue un enrichissement de la « culture collégiale », je pose en préalable deux exigences qu'on va devoir assumer.

– La première concerne le caractère de transformation profonde et durable qui accompagne toute mutation. D'une part, la présente réforme ne devrait pas être envisagée comme un mal, ou même une rage temporaire, à l'abri de laquelle il suffirait de se mettre en attendant le rétablissement du *statu quo*. D'autre part, il faut accepter des deuils, des conversions lentes, de la résistance critique aussi, en somme des incertitudes et la conscience de l'inachevé.

– La deuxième exigence concerne les implications que ce que l'on appelle « l'âge moyen » des acteurs du collégial peut avoir. D'un côté, il est possible que le personnel ait le sentiment de la révolution déjà accomplie – on n'en ferait qu'une dans la vie, puis on en parlerait ensuite – et qu'il ne soit pas spontanément prêt à s'engager dans une nouvelle aventure. En vertu d'un tel sentiment, on peut conclure qu'on a donné et qu'il faudra attendre une autre

génération pour des changements significatifs. D'un autre côté, les réformes les plus dangereuses – pour les étudiantes et les étudiants surtout – sont celles qui ne s'appuient pas sur l'expérience et l'expertise professionnelles d'un groupe constitué. Par conséquent, cette réforme-ci ne peut pas aboutir favorablement sans la participation du personnel en place.

Un modèle qui intègre toutes les dimensions pertinentes

Le modèle de conduite de l'éducation et partant, de conduite de tout changement en éducation tel que le propose le Conseil supérieur de l'éducation est soutenu par cinq orientations fondamentales, que je vous invite à examiner en lien avec les changements amorcés dans votre collège.

Faire preuve de vision

D'abord, faire preuve de vision ou déplacer l'accent de l'immédiat vers une perspective qui guide l'action. Cette vision fait partie intrinsèquement de la capacité de piloter, avec la capacité de maîtriser l'usage d'un tableau de bord. Ici, il est question de la première capacité, celle de l'horizon à dégager. Si l'on ne veut pas « jouer à l'oreille » l'avenir de l'éducation, quelques tâches s'imposent à cet égard.

– La première concerne la mission spécifique du collège comme établissement d'enseignement supérieur. Dans la réforme, les éléments suivants peuvent contribuer à asseoir une telle mission : la notion de programme d'abord, comme fondement de la formation des étudiantes et des étudiants, en lieu et place d'une addition ou d'une juxtaposition de cours ; la composante de formation générale et complémentaire propre au programme, ensuite, de même que l'examen-synthèse, constituantes essentielles de l'espace professionnel du personnel enseignant en lieu et place d'examens ministériels ; enfin, la politique institutionnelle d'évaluation, espace institutionnel affirmé en lieu et place d'un rangement des établissements par l'intermédiaire des résultats scolaires des étudiantes et étudiants.

– La deuxième tâche concerne la mission de formation générale, qui suppose, pour atteindre son potentiel, une compréhension commune de l'approche par compétences, en reconnaissant qu'il s'agit là d'un virage radical en termes de conséquences pédagogiques, de travail d'équipe et de changement des mentalités. Dans ce domaine, un danger à éviter : restreindre la notion de compétences à des habiletés. Non seulement les habiletés doivent traduire des connaissances, mais elles doivent surtout témoigner d'une perspective culturelle. En fait, les deux pôles de l'alternative sont la technicisation de l'enseignement ou la professionnalisation de l'enseignement : dans le premier cas, il suffit de savoir lire les instructions et de faire les opérations en conséquence, des objectifs aux évaluati ons en passant par les activités ; dans le deuxième cas, i l s'agit de donner leur contenu et leur perspective aux c ompétences et aux activités.

– La troisième tâche concerne la m ission élargie du collège. Il faut s'entendre sur la signi fication de ce lien confirmé avec le monde extérieur et de la composition élargie du Conseil d'administration : un collège plus ouvert sera-t-il un collège plus engagé ou un collège plus exposé ?

– La quatrième tâche concerne la per sonnalité de votre collège : en quoi voulez-vous le ca ractériser et, par conséquent, le différencier, compte ten u à la fois de votre tradition et des changements qui survie nnent ?

– La cinquième tâche concerne la planifi fication stratégique des activités : au delà d'un échéancier qu'on peut suivre mécaniquement, est-ce qu'une analyse de l'environnement interne et externe de votre collège [une telle analyse existe-t-elle ?] vous indique où sont les priorités, vers quelles activités il faut allouer ou déplacer des ressources ?

Ces tâches ne sont pas séparables : elles nécessitent, ensemble, un projet et un plan d'éta blissement auquel toutes et tous devraient être appelés à contribuer et dans lequel ils pourraient minimalement se reconna...e. Cette vision intégrée, non seulement indi que le cap qu'on entend maintenir, mais elle commande aussi les exigences correspondantes qu'on est en droit d'aff icher et de poser.

Diriger

La deuxième orientation fondamen tale d'un modèle approprié de gestion concerne la man ière de diriger : en l'occurrence, il faut passer du pouvoir hiérarchique à la mobilisation des individus, à partir de la conviction que c'est l'activité exercée, et non la fonction occupée, qui donne son égale valeur à chaque contribution. Ce changement implique également le passage des directives à la direction. Des directives, même accumulées, ne créent pas une direction : elles peuvent même l'occulter... ou occulter son absence ! Dans une maison d'enseignement, c'est d'un leadership intellectuel qu'on a besoin, pas seulement d'un leadership fonctionnel. Enfin, on ne dirige pas de la même façon si l'on se tient au moteur ou si l'on ne s'occupe que de la mise au point. Dans un cas, on met en mouvement les énergies, dans l'autre on règle des mécanismes.

Une telle orientation exige quelques tâches autour de trois dimensions importantes du collège : d'abord, autour **d'une même culture institutionnelle à développer** en ce qui concerne un contenu, une approche et un langage éducatifs nouveaux. En ce domaine, il est nécessaire d'éviter les malentendus, et prendre le temps n'est pas perdre son temps. Mais des efforts d'animation

et de clarification sont nécessaires entre les catégories de personnel. Ensuite, autour **des ressources humaines** : si les membres du personnel ne sont pas des exécutants, il faut chercher à identifier leurs besoins et leurs intérêts, prendre en considération leurs compétences et leur permettre d'apprivoiser, puis de s'approprier le changement. Enfin, autour **des modes d'échange et d'organisation du travail** ; à ce sujet, deux stratégies s'affrontent, ou du moins s'opposent : la stratégie du modèle bureaucratique, qui renforce les aspects opérationnels de l'organisation par une plus grande uniformisation des programmes, de la pédagogie, des processus d'évaluation – il s'agit là d'un excès possible de la réforme – ; la stratégie du modèle professionnel, qui mise sur l'investissement et le développement du personnel pour favoriser l'exercice d'une véritable responsabilité. Même si la frontière ne sera jamais totalement étanche entre ces stratégies, il faut être conscient qu'un modèle professionnel a plus de chances d'être éducatif s'il préfère l'intégration des cours dans un programme, pour le bénéfice de la formation des étudiants, à la juxtaposition de cours, en fonction de la seule distribution des charges de cours. Ce choix exige cependant de sortir de l'espace-cours comme lieu exclusif d'identité professionnelle et de la discipline comme définissant à elle seule la pratique de l'enseignement.

Modifier la manière de diriger c'est aussi anticiper la réponse à des besoins dont la configuration n'est pas toute définie : je pense en cela à la fois à la formation et au perfectionnement du personnel en place, et au recrutement du personnel à venir.

Mieux répartir les mandats

Une troisième orientation fondamentale consiste à mieux répartir les mandats au sein de l'organisation, ou, exprimé en d'autres termes, passer de la concentration des pouvoirs à la responsabilité partagée. Les mesures de renouveau imposent quelques tâches à cet égard mais elles appellent surtout une transformation des rôles et une mutation de l'organisation.

Parmi ces tâches, il y a celles qui concernent la structure du programme, dont les assises sont mieux campées : où se logera-t-elle et à qui la responsabilité en sera-t-elle confiée ? Il s'agit bien davantage ici que d'une modalité technique. En fait, il s'agit proprement d'un choix institutionnel qui demande à être intégré dans l'ensemble des autres choix. De même en est-il des responsabilités respectives des départements et des programmes : comment seront-elles définies et comment s'articuleront-elles?

Il y a aussi des tâches à effectuer en ce qui a trait aux instances à l'intérieur du collège, particulièrement la commission des études et la commission pédagogique : l'une et l'autre ? l'intégration organique des deux ? À partir de quels principes ? Il y a ici un test additionnel des orientations du collège. De même en ce qui concerne le statut des responsables siégeant à la commission des études et l'exercice du caractère consultatif de cette commission : quelle est la ligne éducative traversant toutes les décisions, prises ou à prendre, à cet égard ? Il n'est pas nécessaire que les collèges se conforment à une formule unique, universelle. Mais la formule retenue par chaque collège, outre le fait qu'elle doive respecter tout autant l'efficacité éducative que la nature du collège, devrait témoigner davantage d'un partage de responsabilités que d'un partage des pouvoirs.

D'autres tâches concernent la marge de manœuvre locale du cégep, à partir de laquelle les mesures de renouveau permettent trois possibilités de personnalisation institutionnelle : par l'intermédiaire du déploiement des activités du collège en éducation des adultes, malgré toute l'incertitude qui entoure la question du financement ; par l'intermédiaire de la possibilité d'offrir des AEC dans des secteurs de formation déjà couverts par le cégep : s'agira-t-il de formations courtes dans tous les sens du terme ou de formations courtes qui permettent l'approfondissement ? Enfin, la délégation éventuelle au cégep de la délivrance des diplômes vient leur ajouter une responsabilité additionnelle dans la mesure où elle constitue un puissant facteur de différenciation et un nouveau partage des responsabilités entre le collège lui-même et l'État.

Resituer le financement

La quatrième orientation fondamentale tient à la nécessité de resituer le financement, en passant d'une préoccupation trop exclusivement budgétaire – qui ne s'explique pas seulement par l'évolution récente des finances publiques – à un accent plus grand sur la mission éducative. Parmi les tâches conséquentes à ce passage, il faut s'assurer d'abord que les besoins éducatifs essentiels président à la révision des priorités ou des programmes établis. Il y a en cette matière une responsabilité institutionnelle, mais aussi une responsabilité de réseau et une responsabilité d'État.

Il faut s'assurer aussi du maintien des ressources nécessaires aux objectifs de système que nous poursuivons et à la mise en relief de ces objectifs dans l'arbitrage social des coûts, en tenant compte d'une conjoncture où les coûts de la santé et de la sécurité sociale croissent à l'intérieur d'une assiette fiscale qui, elle, se réduit et où à l'intérieur des budgets de l'éducation elle-même, le poids relatif des jeunes diminue au profit de celui des adultes. Je n'ai pas de recette sur cette question, mais je suis convaincu qu'il faut éviter l'évolution par défaut, par absence d'options, ou par approche uniquement sectorielle.

Juger et rendre compte de la qualité des services

Une dernière orientation du modèle de gouvernement de l'éducation à mettre en place consiste à juger et rendre compte de la qualité des services : en ce domaine, il y a avantage à diminuer l'imprécision et à procéder de façon plus systématique. Une nouvelle donne existe désormais : la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Quel en sera l'impact objectif : une professionnalisation plus grande de cet enseignement ou un contrôle plus serré ? Cela dépendra, je crois, de l'appropriation par chaque collège de son propre mandat d'évaluation. La nature a horreur du vide : les palmarès et classements devraient suffire à nous le rappeler. La perspective la plus prometteuse est celle qui fait de l'évaluation le premier regard autorisé de chaque collège – celui de l'intérieur – sur ses propres activités.

Parmi les tâches urgentes qui ont trait à l'évaluation, il y a donc celle du développement de l'évaluation institutionnelle, d'abord pour l'amélioration des services éducatifs, en relation avec le projet de l'établissement. Il y a aussi celle du développement d'une approche intégrée en évaluation des apprentissages : ainsi, pour ne citer que deux exemples, la mécanique de confection d'un bulletin par compilation des résultats selon des cours suivis ou selon des compétences acquises peut mener à des comportements différents ; de même, l'élaboration d'une épreuve-synthèse peut conduire à un quitte ou double. Une autre tâche consiste à associer l'ensemble du personnel à l'évaluation externe : cela peut faire la différence entre un processus plutôt communautaire et un processus administratif.

Un changement de paradigme nécessite une stratégie de mise en œuvre

Si les mesures de renouveau visent un changement qualitatif sur le plan éducatif, il faut se soucier d'aménager la transition et de réunir le plus grand nombre possible de conditions facilitantes. Visiblement, de ce point de vue la réforme ne s'implante pas sans heurts. Pour éviter qu'elle « se plante » carrément, il faut éviter aussi d'en amplifier les irritants à l'intérieur de chaque collège. Il existe, en l'occurrence, plusieurs démarches possibles, souvent simultanées : celle du blocage, celle de l'accommodement technique, celle de la clarification préalable, celle de l'adhésion critique.

Il n'est pas souhaitable, d'une part, que cette réforme avorte : le sort du réseau collégial y est lié. Il n'est pas souhaitable, d'autre part, qu'elle ne serve que de paravent à une reproduction silencieuse du *statu quo* : la formation de milliers de jeunes et d'adultes y est liée.

Aussi me semble-t-il qu'entre ces deux extrêmes que représentent respectivement le moratoire et la précipitation, il faut choisir des façons de faire qui garantissent le mieux une réussite éducative de qualité, en évitant certaines dérives : parmi celles-ci, le confort des tâches habituelles au détriment d'une amélioration de la réussite ; une formation générale qui ne serait pas vraiment commune, pour une part du moins, ou une formation générale atomisée, en l'absence d'une approche systémique qui en protégerait la cohérence verticale et la cohérence horizontale. Ce serait paver la voie à une séparation éventuelle du secteur préuniversitaire et du secteur technique.

Le corollaire pédagogique du changement de paradigme pour élaborer les programmes implique des pratiques centrées davantage sur l'apprentissage durable de l'étudiante ou de l'étudiant que sur des contenus de cours à transmettre : on rejoint ici la perspective de formation fondamentale, qui ne devrait pas être abandonnée, mais qui, au contraire, devrait inspirer l'exercice – au demeurant très large – de la liberté laissée aux collèges dans la détermination des contenus.

Par ailleurs, le modèle proposé par le Conseil a aussi son corollaire, en termes d'encadrement des étudiantes et étudiants. Parce que les collèges doivent assumer le poids de nouvelles réalités sociales qui ont des incidences scolaires, notamment l'hétérogénéité de la clientèle, la banalisation du statut étudiant, les orientations successives des individus, ils ont la responsabilité d'établir et de mettre en place des objectifs et des mesures stratégiques qui vont au delà de la facture des programmes, en vue de soutenir les cheminements scolaires.

Conclusion

Les éléments du contexte représentent des occasions et dégagent des espaces où – malgré les apparences, dans certains cas – les acteurs de l'enseignement collégial peuvent s'approprier leur métier et dispenser des interventions éducatives plus pertinentes. Cette « professionnalisation » n'est pas négligeable, surtout en l'absence, à l'horizon, d'une amélioration prévisible des paramètres quantitatifs traditionnels des tâches ou des traitements.

Il faut cependant que ces interventions éducatives préservent leur perspective culturelle, qu'elles soient orientées vers la réussite des élèves et qu'elles reçoivent le soutien des politiques de gestion.

C'est dans cette optique, comme je l'ai prétendu au début, que la réforme reste à faire, collège par collège : d'où, l'espace professionnel que vous êtes invités à habiter.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7A13

Copilote, logiciel intégré d'analyse de la matière et d'autoévaluation formative

par
BARRETTE, Christian
professeur
Collège Ahuntsic
REGNAULT, Jean-Pierre
professeur
Collège Montmorency

Association québécoise
de pédagogie collégiale

Copilote, logiciel intégré d'analyse de la matière et d'autoévaluation formative

Christian Barrette, Collège Ahuntsic
Jean-Pierre Regnault, Collège Montmorency

Après cinq ans de recherches soutenues par le PAREA[1] et le service de production de matériel didactique informatisé de la DGEC[2] (devenu le Centre collégial de développement de matériel didactique), le logiciel *Copilote* voit enfin le jour.

Avec cet outil, les enseignants[3] approfondissent la matière à enseigner selon une méthode rigoureuse qui structure leurs données[4]. Ces informations organisées, ils les enregistrent dans un fichier appelé *domaine.*, ce qui leur permet de les reprendre d'année en année, de les modifier, de les réorganiser et de les échanger entre collègues. Au terme de leur travail d'analyse, les professeurs créent une version de leurs domaines que les étudiants utiliseront pour s'autoévaluer. Ainsi, pour les enseignants, l'analyse de la matière et la préparation du matériel d'autoévaluation formative ne sont qu'une seule et même tâche. De plus, c'est le logiciel *Copilote* qui corrige et évalue le travail individualisé de chacun des étudiants, libérant ainsi les enseignants de cette tâche.

Les étudiants disposent, pour s'autoévaluer, du même matériel que celui qui est à l'origine de l'enseignement reçu. Ils effectuent les séances d'autoévaluation à leur rythme et en suivant leur propre stratégie. Le logiciel *Copilote* évalue et commente leur travail, sans se lasser, en prenant toujours comme référence les données structurées par le professeur lui-même.

Présentation

Copilote est un logiciel outil destiné à toutes les disciplines, un progiciel d'un type nouveau organisé sur le modèle d'une base de données utilisant des schémas et couplée à un système d'évaluation.

Ainsi nommé en raison de ses fonctions d'assistant à l'enseignement et à la formation, *Copilote* est à la fois un instrument de gestion des données et d'autoévaluation. Dans le premier cas, le logiciel fonctionne en mode «Conception», pour l'analyse de la matière par un professeur, et dans le deuxième en mode «Autoévaluation», pour l'étudiant.

Conçu à partir d'un modèle conceptuel d'inspiration cognitiviste, *Copilote* se distingue des logiciels d'évaluation auxquels on recourrait pour obtenir une rétroaction sommative. *Copilote* contient une représentation intégrée de tous les aspects d'un domaine enseigné et il donne à l'étudiant une évaluation diversifiée de ses forces et de ses faiblesses dans l'ensemble de ce domaine. *Copilote* est donc plus qu'un appareil à mesurer un niveau de performance intellectuelle dans une situation simulant un examen. C'est un logiciel qui guide l'élève en l'aidant à élaborer une stratégie d'étude visant à combler ses points faibles.

Mais une telle efficacité ne va pas sans efforts. *Copilote* demande aux professeurs et aux étudiants d'adhérer à un modèle rigoureux. Il exige des premiers qu'ils se livrent notamment à une analyse serrée des objectifs poursuivis, des contenus enseignés, du niveau de traitement des connaissances et des opérations cognitives mises en jeu. Il demande aux seconds de croire à l'importance de prendre en main personnellement cet aspect essentiel de leur apprentissage que constitue l'évaluation formative. En effet, c'est par cette activité qu'ils peuvent le mieux cerner leurs forces, leurs faiblesses et mesurer le chemin parcouru vers la maîtrise des apprentissages.

L'objectif de cet atelier est d'exposer sommairement le modèle conceptuel sur lequel repose le fonctionnement du logiciel en mode «Conception», réservé aux enseignants, et de présenter l'intégration du logiciel au processus d'apprentissage dans le mode «Autoévaluation», destiné aux étudiants.

Le modèle théorique

Les fondements du modèle utilisé par *Copilote* sont constitués des quatre points d'appui suivants :

- une définition des connaissances comme des mises en relation entre des concepts;
- une typologie des relations basée sur les habiletés cognitives que mettent en jeu ou révèlent des relations;
- un vocabulaire restreint et structuré de verbes traduisant les différentes mises en relation;
- un éventail de schémas servant à représenter des connaissances.

Connaître, c'est mettre en relation

Le premier point d'appui du modèle conceptuel de *Copilote* repose sur un postulat des sciences cognitives qui stipule que les connaissances représentent de l'information traitée et reliée

aux connaissances acquises antérieurement. En d'autres termes, l'apprentissage commence par une opération de mise en relation des connaissances.

Les relations établies entre les savoirs sont innombrables et d'une extraordinaire variété, mais dans un contexte éducatif, il est possible de déterminer un nombre limité de relations signifiantes au regard des habiletés cognitives particulières qu'elles impliquent et de réunir le tout dans une typologie.

À chaque mise en relation correspond une opération cognitive

Toute mise en relation implique une opération cognitive, c'est-à-dire un traitement particulier de certaines connaissances. Le modèle de *Copilote* contient quatre grands ensembles de mise en relation basés sur des opérations cognitives particulières. Ce sont la description, la mise en ordre, l'explication et la compréhension. Ces quatre niveaux sont de complexité croissante et forment une hiérarchie non linéaire. Autrement dit, la hiérarchie s'inscrit dans une structure ouverte sur elle-même et dont les niveaux sont constamment accessibles les uns aux autres. Pour tout domaine de connaissance, *Copilote* offre la possibilité de stocker des données, selon leur nature, dans l'équivalent de quatre répertoires différents, chacun correspondant à un de ces niveaux.

Le tableau 1 résume les différentes mises en relation couramment effectuées dans *Copilote* et les opérations cognitives qu'elles impliquent.

Mettre en relation se fait en formulant une proposition

Mettre deux concepts en relation équivaut à établir une *proposition* formée d'un sujet (concept source de la relation), d'un verbe (décrivant la relation) et d'un complément d'objet (le concept cible). Par conséquent, *Copilote* propose un ensemble structuré de verbes qui traduisent des relations de description, de mise en ordre et d'explication.

Dans ce vocabulaire, chaque relation est décrite par un ensemble structuré de verbes disponibles sous différentes formes. Pour nommer une relation, on peut recourir à :

- la primitive, qui est la forme verbale initiale;
- l'antonyme, qui exprime le contraire de la primitive;
- la réciproque, qui exprime l'inverse de la primitive ou de l'antonyme;
- la négative qui exprime la négation des formes précédentes;
- des synonymes de toutes ces formes verbales.

La structure générale de ce vocabulaire est représentée dans la figure 1 de la page suivante.

Tableau 1
Mise en relation et opérations cognitives de *Copilote*

Mise en relation	Opérations cognitives
Description	Nommer Définir Reconnaître Identifier Mémoriser
Mise en ordre	Comparer Classer Ordonner Décomposer Généraliser Spécifier
Explication	Analyser Organiser Enquêter Établir un scénario
Compréhension	Inférer Déduire Induire Relier Comprendre, en fonction d'un but

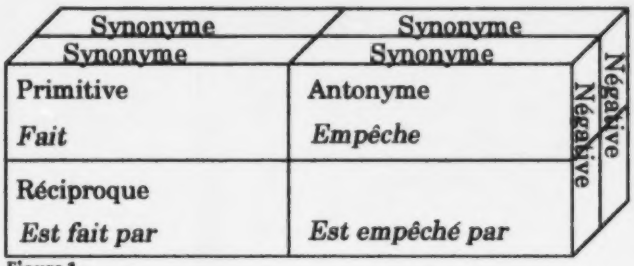


Figure 1

Structure du vocabulaire avec l'exemple du verbe «fait»

La schématisation exprime clairement les mises en relation

Copilote traitant les connaissances comme des mises en relation, il doit être capable d'illustrer les relations qui s'établissent entre les unités de savoir. Pour ce faire, le logiciel fait appel à la schématisation qui permet de représenter les concepts et de révéler les relations entre ces concepts.

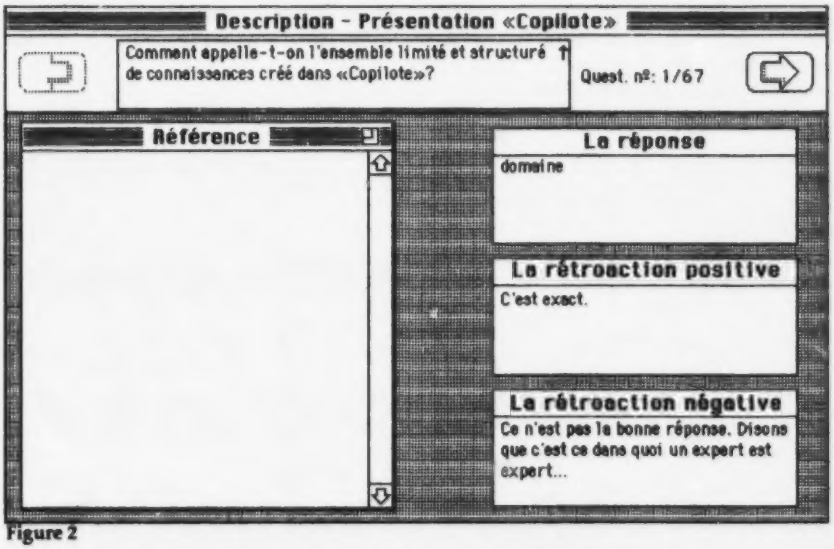


Figure 2

La question objective : représentation graphique du niveau de la description

Copilote fait appel à quatre formes de représentation graphique distinctes. Chacune des trois premières formes sert à traiter un ensemble homogène de connaissances (de description, de mise en ordre et d'explication), tandis que la quatrième représente une combinaison hétérogène de connaissances (de compréhension), c'est-à-dire un ensemble de connaissances de niveaux variés assemblées de manière à résoudre un problème particulier.

Choisies en fonction des opérations qu'elles impliquent et des relations que l'on désire faire ressortir, ces quatre formes de représentation graphique sont respectivement :

- pour la description, la question objective;
- pour la mise en ordre, l'arbre;
- pour l'explication, le schème;
- pour la compréhension, la carte.

La représentation graphique de la description est donnée par la question objective qui permet de représenter le savoir descriptif. Les questions servent à préparer la maîtrise des définitions, des caractéristiques et des propriétés des concepts et des objets ainsi que la mise en relation avec les exemples. La plupart du temps, la question objective se présente sous la forme d'un bref énoncé interrogatif. La figure 2 illustre ce premier mode de représentation graphique.

L'arbre constitue la représentation visuelle la plus évidente des relations de mise en ordre. Un arbre est formé de nœuds et de liens. Les nœuds sont des rectangles contenant un concept. Les liens relient ces concepts de manière à former un réseau de relations entre eux. Chaque lien affiche un verbe qui indique l'une ou l'autre des formes d'une sous-classe donnée de relations de mise en ordre. Un lien se termine par une flèche qui montre la direction de celui-ci.

Qu'elles soient ascendantes ou descendantes, les relations doivent nécessairement afficher un verbe pour indiquer la nature de leur *classification* ou de leur *décomposition*, de leur *mise en séquence* ou de leur *ordre de grandeur* (figure 3).

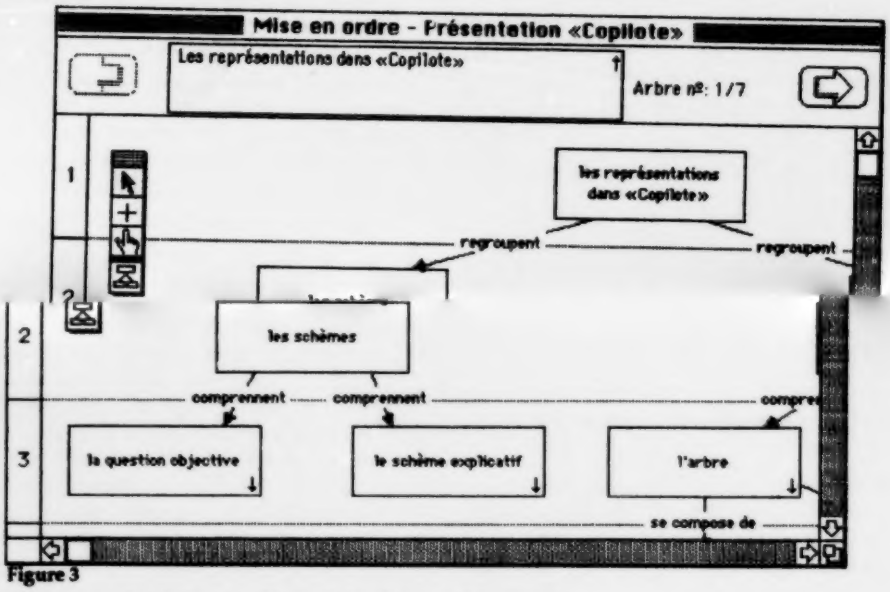


Figure 3

L'arbre : représentation graphique de la mise en ordre en mode

L'explication d'une transformation ou d'un processus peut se représenter par un schème, c'est-à-dire par une structure formée d'un ensemble ordonné et invariable de cases (figure 4). Une fonction particulière est affectée à chaque case. En d'autres termes, le schème est toujours le même; il contient toujours les mêmes cases vides et seuls les contenus de ses cases changent selon l'événement analysé.

Chacune des cases correspond à une fonction grammaticale particulière, de telle sorte qu'il serait possible de traduire la transformation en une proposition complexe. Les fonctions sont : le sujet ou l'aide, l'instrument, le but, les conditions, l'objet, le résultat, auxquels s'ajoute la transformation exprimée par un verbe. Aucune explication d'une transformation ne saurait être complète sans préciser la transformation, son sujet (ou son aide), son objet et son résultat.

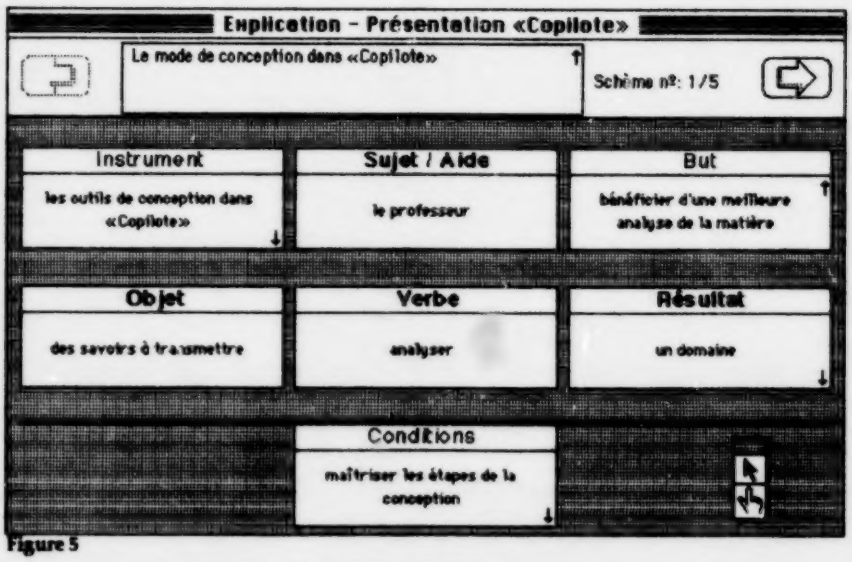


Figure 5

Le schème : représentation graphique de l'explication

La pleine maîtrise d'un domaine de connaissances se traduit dans une synthèse de l'ensemble abordé. Dans *Copilote*, un niveau de fonctionnement est réservé à cette tâche : c'est celui de la compréhension. La représentation graphique utilisée pour exprimer la compréhension d'un domaine est la carte.

La carte contient des unités, appelées des nœuds, et des liens. Rappelons que les nœuds sont des rectangles contenant des concepts et que les liens relient les concepts de manière à former un réseau de relations. Chaque lien affiche un verbe qui indique l'une ou l'autre des formes d'une sous-classe de relations et se termine par une flèche qui montre la direction de ce lien.

À l'instar de l'arbre, la carte traduit la nature d'un lien par un verbe. Les liens portent une flèche qui en indique la direction.

Une carte peut contenir des relations de description, de mise en ordre et d'explication.

La figure 5 présente une synthèse du fonctionnement du logiciel *Copilote*.

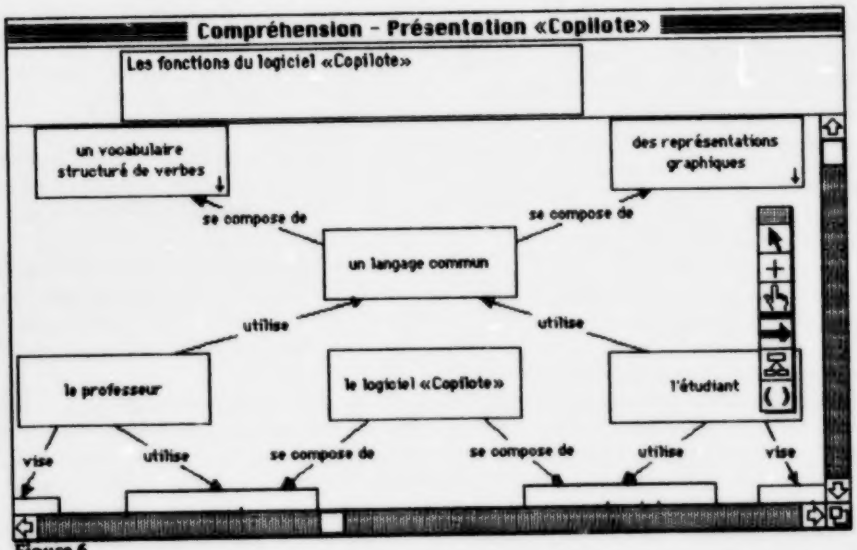


Figure 6

La carte : représentation graphique de la compréhension

L'intégration du logiciel au processus d'apprentissage

Le logiciel *Copilote* peut être intégré de plusieurs façons au processus d'apprentissage. Il est principalement destiné à l'autoévaluation pratiquée dans le but de se préparer aux évaluations sommatives et de réviser des connaissances.

En premier lieu, l'étudiant peut se servir de *Copilote* pour se préparer aux évaluations sommatives. Avant chaque examen prévu, l'étudiant étudie, révise sa matière et s'autoévalue. Grâce aux rétroactions obtenues, il peut déterminer son degré de maîtrise des connaissances et des habiletés qui feront l'objet de l'évaluation sommative. Il peut alors prendre les décisions appropriées, en particulier s'il constate qu'il éprouve des difficultés. Après avoir déterminé si son résultat provient d'un manque d'étude ou de difficultés inhérentes à la compréhension de la matière, il peut prendre les décisions qui s'imposent ou en discuter avec son professeur.

En second lieu, *Copilote* peut servir d'instrument de révision pour les étudiants qui désirent faire le point sur des préalables dont l'étude remonte à plusieurs mois ou à plusieurs années. Après avoir testé ses connaissances dans un domaine, l'étudiant comblera les lacunes décelées.

La principale tâche d'un étudiant qui s'autoévalue avec *Copilote* est de reconstituer le domaine que lui a fourni son professeur. Ce domaine contient non seulement toutes les données fournies par le professeur, mais aussi leur organisation. Mais, l'étudiant n'a pas accès à cette organisation, non plus qu'à certaines données. Son travail consiste à reconstituer la structure des données fournies dans le domaine. À sa demande, *Copilote* va l'informer du degré de parenté entre son organisation et celle du professeur. Au fur et à mesure qu'il réussit dans ce travail de réorganisation, de nouvelles données, plus com-

plexes, deviennent disponibles. Au cours de ces activités, l'étudiant fait donc le point sur ses forces et sur ses faiblesses dans un domaine de connaissances.

La reconstitution d'un domaine s'effectue au moyen de quatre types d'opérations. Chaque opération correspond à un niveau de traitement des connaissances par le logiciel. Ainsi, au cours de son travail, l'étudiant aura pour tâche de :

- répondre à des questions simples qui lui permettront d'établir sa maîtrise des définitions et des caractéristiques des concepts (niveau 1);
- construire des arbres et des séquences de mise en ordre destinés à vérifier sa capacité de relier les concepts en les regroupant, en les décomposant, en les ordonnant par séquence ou en les plaçant par ordre de grandeur (niveau 2);
- remplir des schèmes d'explication destinés à vérifier sa capacité de décrire le rôle des objets ou des concepts dans les transformations auxquelles ils participent (niveau 3);
- construire une carte de compréhension destinée à vérifier sa capacité à recréer un ensemble structuré de faits réunis par des liens appropriés (niveau 4).

Le nombre de questions de description, d'arbres et de schèmes varie d'un domaine à l'autre et dépend de la planification effectuée par le professeur enseignant la matière. Mais, il ne peut y avoir plus d'une carte, car celle-ci traduit l'ensemble du domaine sur lequel l'étudiant est interrogé.

En recevant sa copie du domaine créé par le professeur et en l'ouvrant avec *Copilote*, l'étudiant peut parcourir les quatre niveaux de traitement des connaissances. En principe, il devrait suivre un parcours allant de la description à la compréhension, c'est-à-dire du premier niveau au quatrième. Toutefois, l'étudiant peut naviguer à sa guise d'un mode de traitement à un autre, montant et descendant dans la hiérarchie des opérations cognitives. L'étudiant peut toujours accéder aux réponses produites antérieurement dans un même niveau ou dans un autre niveau. C'est ainsi qu'il en arrive à établir une stratégie de réponse portant sur l'ensemble du domaine sur lequel porte l'autoévaluation. Un rapport imprimé succinct procure à l'étudiant et au professeur une base de discussion. L'enregistrement des traces se fait automatiquement, ce qui facilite ainsi la sortie rapide à tout moment du logiciel.

Dans les quatre modes de traitement, les questions demeurent toujours accessibles. Les réponses formulées par l'étudiant sont enregistrées continuellement. En consultant les questions, les arbres, les schèmes, la carte, ou en y retournant ultérieurement, l'utilisateur voit où il a bien répondu, découvre ses fautes et peut procéder à leur analyse. La dernière réponse ainsi que la rétroaction qu'elle a suscitée peuvent réapparaître à l'écran. Ainsi l'utilisateur a toujours la possibilité de revoir le fruit de son travail, qu'il s'agisse de questions ayant une mauvaise réponse, une bonne réponse ou restée sans réponse. *Copilote* indique le nombre de tentatives pour chacune des questions. De plus, un score général est calculé et affiché en permanence.

L'assiduité et le temps consacré à s'autoévaluer à l'aide de *Copilote* varieront selon les connaissances acquises et l'intérêt des étudiants. Avant tout, *Copilote* est voué à une utilisation individuelle. Cependant, il n'exclut pas le travail d'équipe.

Pour résoudre un domaine, c'est-à-dire pour répondre correctement à toutes les questions empiriques, dessiner adéquatement tous les arbres, analyser tous les schèmes et tracer une bonne carte, il faudra plusieurs séances de travail totalisant de trois à cinq heures. Ces séances de travail sont entrecoupées de moments d'étude ou de rencontres avec son professeur au cours desquelles l'étudiant tente de pallier les faiblesses diagnostiquées.

Conclusion

La méthode *Copilote* permet l'analyse de la matière, la production de médias d'enseignement et l'élaboration d'instruments d'évaluation. Elle n'exige pas l'utilisation du logiciel. Toutefois, les avantages de l'informatisation sont évidents.

Les pédagogues qui se sont penchés sur la question y voient deux grands avantages :

- l'ordinateur constitue un moyen d'interaction individualisé et adapté aux réponses, aux préalables et au cheminement particulier de chaque élève;
- l'ordinateur contrôle un nombre important de facteurs d'apprentissage, notamment ceux qui relèvent de la rétroaction, ce qui en fait un outil d'enseignement adaptatif par excellence.

En second lieu, l'utilisation du média informatique se trouve particulièrement justifiée dans le contexte d'une autoévaluation formative liée à l'analyse de la matière. On peut y voir trois autres avantages :

- production simultanée de l'analyse de la matière, de matériel d'enseignement et d'évaluation, puisque les schémas construits à l'ordinateur pendant l'analyse de la matière peuvent aussi être utilisés soit comme matériel d'évaluation, soit sous forme de médias d'enseignement;
- possibilité pour les étudiants de circuler librement à l'intérieur des bases de données produites par leur professeur. Cela représente la meilleure manière de respecter pleinement la nature systémique et organisée du domaine de connaissances;
- possibilité de diffusion et de modification de domaines produits par des collègues de la même discipline.

De ce point de vue, *Copilote* offre aux concepteurs les mêmes avantages que d'autres logiciels outils, tels les traitements de textes, les bases de données ou les tableurs. Si on peut imaginer que, dans un premier temps, *Copilote* sera utilisé individuellement ou en petites équipes de professeurs, on peut aussi s'attendre que, dans un deuxième temps, le matériel produit par ces pionniers sera repris et modifié par des collègues qui en auront apprécié la qualité.

[1] BARRETTE, Christian et Jean-Pierre REGNAULT. LT. Copilote, *Plan de développement d'un système informatisé d'auto-évaluation formative*. Collège Ahuntsic, Montréal, 1992, 162 pages.

[2] BARRETTE, Christian et Jean-Pierre REGNAULT. LT. *Copilote, Devis de production d'un logiciel d'analyse de la matière et de création de matériel d'auto-évaluation*. Collège Ahuntsic, Montréal, 1992, 119 pages.

[3] Dans le présent texte, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

[4] BARRETTE, Christian et Jean-Pierre REGNAULT. LT. «Mise en relation, vocabulaire et schématisation au service de la planification», *Actes du colloque de l'AQPC* 1993.

BARRETTE, Christian et Jean-Pierre REGNAULT. LT. «De l'analyse de la matière à l'évaluation des apprentissages: fondements théoriques d'une recherche». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no. 3, Montréal, mars 1992, p. 19-25

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7A14

Élaboration et expérimentation d'un processus d'évaluation de programmes

par
BÉLANGER, Marie-France
conseillère pédagogique
Collège de Sherbrooke

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION DE PROGRAMMES

Marie-France Bélanger
Conseillère pédagogique
Collège de Sherbrooke

Le but de cette communication est de présenter une approche systématique et opérationnelle développée pour l'évaluation des programmes de formation au Collège de Sherbrooke.

Dans un premier temps, nous rappellerons les étapes de l'élaboration de cette approche, les caractéristiques du processus de même que ses assises théoriques. Par la suite, le processus lui-même sera décrit ainsi que les outils qui ont été développés en conséquence. Finalement, nous exposerons quelques éléments de validation du processus découlant de l'expérimentation de celui-ci à la session d'hiver 94.

DE LA RÉFLEXION À L'ÉLABORATION D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION

La réflexion autour d'un processus d'évaluation de programmes a débuté au Collège en 1991-92. Ces travaux ont donné naissance, entre autres, à une grille d'identification et d'analyse des différents types de problèmes pouvant affecter un programme de formation.

La démarche s'est poursuivie l'année suivante alors qu'une équipe formée de professeurs, d'un adjoint à la Direction des services pédagogiques et d'une conseillère pédagogique a été mandatée pour évaluer le programme des Sciences de la nature. Inspirée par les premiers documents de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges et par les modèles classiques en évaluation de programmes, cette évaluation a permis de pousser plus avant la réflexion autour de cette question, de lier la théorie à la pratique et de développer l'expertise locale dans ce domaine.

L'année 1993-94 a vu se concrétiser plus explicitement une "marche à suivre" en matière d'évaluation de programmes. En effet, un guide opérationnel a été rédigé, une banque informatisée de questions à été élaborée et des procédures techniques pour faciliter la saisie et le traitement des données ont été développées. Ces différents éléments du processus d'évaluation ont été expérimentés lors de l'évaluation du programme de Lettres à la session d'hiver 94. Cette opération a permis de valider le processus et d'y apporter certaines modifications.

Le processus d'évaluation est fondé sur l'approche proposée par la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges[1]. On y reconnaît le plan général et les principales étapes bien que l'approche ait été adaptée à la réalité locale du Collège de Sherbrooke, à ses objectifs institutionnels en matière d'évaluation et aux ressources disponibles. Elle est également appuyée, au niveau théorique, par les modèles d'évaluation de Stake, Provus, Stufflebeam, Gaudreau et autres. De plus, le processus tient compte des standards du Joint Committee[2] afin d'assurer la rigueur, la précision et l'utilité de l'évaluation de même que le respect des différents acteurs impliqués.

Mentionnons enfin qu'il a été conçu en visant les caractéristiques suivantes :

. systémique, c'est-à-dire qui prenne en considération toutes les composantes de la situation de formation, toutes les relations entre ces composantes et tous les intervenants;

. transparent, c'est-à-dire qui amène tous les partenaires concernés à s'impliquer dans le processus et à y participer activement;

. pratique, c'est-à-dire qui tienne compte de la réalité du programme tel qu'il est implanté localement, avec ses difficultés et les problèmes qui y sont vécus;

. économique, c'est-à-dire qui soit applicable dans une période de temps relativement courte, par exemple sur une session, et sans nécessiter l'ajout de ressources humaines et matérielles trop considérables;

. orienté vers l'amélioration de la formation, c'est-à-dire qui permette de proposer des solutions aux difficultés et aux problèmes vécus dans le programme et, le cas échéant, d'en renforcer les points forts.

LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

La figure 1 présente une vue schématique de l'ensemble du processus d'évaluation.

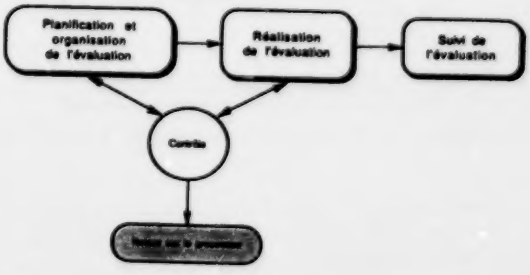


Figure 1 : Processus général d'évaluation de programmes

On retrouve dans ce schéma cinq étapes dont deux, *Planification et organisation de l'évaluation* et *Réalisation de l'évaluation* constituent les phases principales de l'évaluation proprement dite. Les opérations liées au *Contrôle* sont intégrées à chacune des opérations de planification et de réalisation, alors que le *Retour sur le processus* permet une rétroaction en vue d'améliorer le processus d'évaluation. Enfin, l'étape du *Suivi de l'évaluation* a été ajoutée au schéma classique de façon à s'assurer que les résultats de l'évaluation seront effectivement utilisés dans une perspective d'amélioration de la formation.

Nous allons maintenant présenter une description plus détaillée de chacune de ces étapes.

Planification et organisation de l'évaluation

Cette étape du processus comprend toutes les opérations préalables à l'évaluation d'un programme de formation. Il s'agit d'une étape essentielle au bon fonctionnement de l'évaluation et nécessaire pour en contrôler la qualité des résultats. La figure 2 décrit le déroulement des différentes opérations de planification.

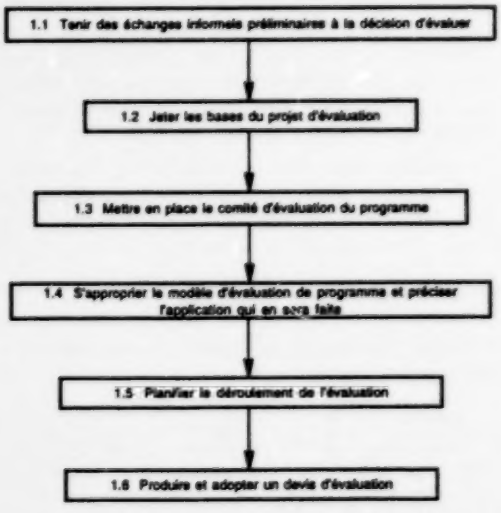


Figure 2 : Planification et organisation de l'évaluation

Comme on peut le constater dans ce schéma, ces opérations doivent être effectuées les unes à la suite des autres, de façon séquentielle.

Les deux premières opérations, de nat[ure plutôt infor]melle, sont destinées à expliciter pourqu[oi on a choisi un] certain programme à évaluer, à décrire l[e contexte qui a] entraîné cette décision. C'est également [à ce moment que] l'on fixe les grandes balises qui guideron[t l'ensemble du] processus : premières discussions à prop[os, objectifs à] et des questions d'évaluation, de l'amp[leur à donner au] projet, des ressources à y engager, etc

[permet ensui]La mise en place d'un Comité d'évaluation[ires à la réali]te de réunir toutes les compétences néces[s pourrait être] sation du projet d'évaluation. Le Comit[eurs et d'un ou] composé d'un certain nombre de professe[d'un adjoint à] deux responsables du programme évalué, [pédagogique.] la Direction des études et d'un conseiller [propriation des] Une telle composition devrait faciliter l'ap[ivre d'un plan] résultats de l'évaluation et la mise en oe[uvre d'oeuvre] d'action approprié. Le Comité devient le m[es opérations] de l'ensemble du processus alors que [esseur désigné] proprement dites sont assumées par un prof[ue affecté au] du programme et le conseiller pédagogi[que] dossier.

[nité d'évalua]L'opération suivante consiste, pour le Co[che d'évaluation,] à s'approprier l'ensemble de la déma[rche guideront la] tion et à clarifier les orientations qui [ons, on doit] démarche. Conformément à ces orientati[ons et procé]ensuite planifier le déroulement des opérati[ons]. Ce devis der à la rédaction d'un devis d'évaluation [l'état de la] devrait contenir les informations relatives à [ées à l'éva]situation du programme, aux orientations don[u traitement] luation, au plan de réalisation des collectes , d[e ressources] et de l'analyse des données, aux prévisions d[er des opé]-(humaines et matérielles) ainsi qu'un calendr[le Comité] rations. L'adoption formelle du devis par [*rganisation*] d'évaluation termine l'étape *Planification et o* de l'évaluation.

[ant sur une]Dans le cas d'un projet d'évaluation se déro[ulation soit] session, il faut que l'étape de la planifi[cation] terminée vers la troisième semaine après le [début de la] session.

Réalisation de l'évaluation

[ment de ce]Toutes les opérations permettant l'accomplis[sement] qui a été planifié sont regroupées dans l'étape *[Réalisation] de l'évaluation*. L'exécution de ces tâches [exige de la] précision et de la rigueur puisque c'est lors de [cette étape] que l'information sera recueillie en vue de l'in[terprétation] et des prises de décisions ultérieures. En ce [sens il est] utile de se référer aux standards du Joint Co[mmittee.]

La figure 3 illustre l'enchaînement des opérations liées à la *Réalisation de l'évaluation*. Bien que le schéma montre un déroulement séquentiel, il faut comprendre que plusieurs collectes de données sont nécessaires à une évaluation et qu'elles ne se déroulent pas nécessairement simultanément, de sorte que, à un certain moment, pour une collecte, on peut très bien être rendu au traitement des données alors que pour une autre collecte, on en est qu'à l'administration de questionnaires, par exemple.

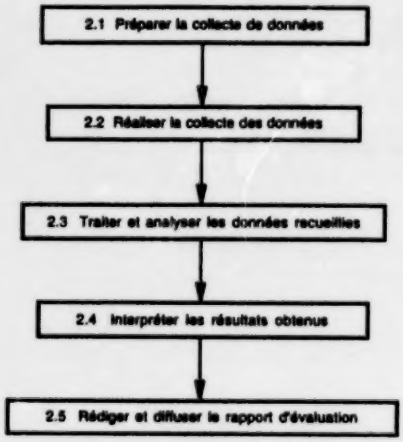


Figure 3 : Réalisation de l'évaluation

Préparer la collecte des données signifie prévoir de quelle façon s'effectuera la collecte : à l'aide de quels instruments ou techniques, par qui, quand, le taux de réponses souhaité et les stratégies à utiliser pour obtenir ce taux. Il faut bien prendre garde ici de ne recueillir que des données qui seront utiles et utilisables par la suite.

L'opération suivante consiste à recueillir les données selon ce qui a été prévu précédemment. Il faut ensuite procéder à la saisie et au traitement des données, aux analyses préliminaires et à l'interprétation des résultats. C'est lors de l'interprétation des résultats que nous sommes en mesure de répondre aux questions d'évaluation formulées lors de la planification. Finalement, la réalisation de l'évaluation s'achève avec la rédaction et la diffusion du rapport d'évaluation.

La réalisation de l'évaluation constitue sans aucun doute l'étape la plus longue du calendrier des opérations. Nous estimons que cette étape devrait, au mieux, s'échelonner entre la sixième et la dixième semaine de la session, dans le cas où la démarche s'effectue sur une session.

Contrôle

Le contrôle n'est pas une étape en tant que telle de l'évaluation. Il s'agit davantage d'une préoccupation qui doit demeurer présente à l'esprit des acteurs de l'évaluation tout au long du processus.

On peut distinguer deux niveaux de contrôle : un niveau dit général, assumé par le Comité d'évaluation et un niveau opérationnel, assumé par le conseiller pédagogique chargé du dossier et par le professeur désigné du programme.

Le contrôle au niveau général vise à s'assurer qu'en cours de réalisation, la démarche d'évaluation ne s'écarte pas des orientations adoptées lors de la planification. Au niveau opérationnel, on cherche à s'assurer qu'à chaque opération, des standards de rigueur, de validité et de fiabilité soient maintenus, que les droits des personnes soient respectés et que la démarche se déroule conformément à l'échéancier.

Retour sur le processus

Cette étape permet, dans un premier temps, de vérifier auprès des différents partenaires impliqués dans l'évaluation, si l'expérience a été satisfaisante et utile, et dans quelle mesure la démarche a atteint ses objectifs. Dans un deuxième temps, le retour permet de réajuster le modèle local d'évaluation des programmes afin d'en améliorer la qualité, l'efficacité et de le rendre encore plus utile.

Il s'agit d'une étape courte qui devrait s'effectuer après la rédaction du rapport d'évaluation.

Suivi de l'évaluation

Le suivi de l'évaluation consiste en une appropriation par les intervenants concernés des résultats de l'évaluation. Par la suite, ces intervenants sont amenés à établir un plan d'action orienté vers l'amélioration de certaines faiblesses mises en lumière par l'évaluation et le renforcement de certaines forces identifiées dans le programme. Évidemment, cette étape prendra plus ou moins d'ampleur selon les résultats de l'évaluation, les priorités du programme, les ressources disponibles, etc.

Voici, à titre d'exemple, un calendrier général des différentes opérations d'évaluation dans le cas où la planification et la réalisation de l'évaluation sont échelonnées sur une seule session.

Opération	Moment et durée
1.1 Tenir des échanges informels préliminaires à la décision d'évaluer.	Échanges tenus avant la session où aurait lieu l'évaluation.
1.2 Jeter les bases du projet d'évaluation.	Rencontre des partenaires concernés avant la session où aurait lieu l'évaluation.
1.3 Mettre en place le comité d'évaluation de programme.	Contacts faits avant la session où aurait lieu l'évaluation.
1.4 S'approprier le modèle d'évaluation de programme et préciser l'application qui en sera faite.	**Réunion 1** du comité d'évaluation (réunion de 3 heures, avant que la session où aura lieu l'évaluation ne débute).
1.5 Planifier le déroulement de l'évaluation.	Environ 35 heures de travail après la première réunion du comité d'évaluation.
1.6 Produire et adopter un devis d'évaluation.	Environ 35 heures de travail et **réunion 2** du comité d'évaluation (réunion de 3 heures tenue vers la 3e semaine de la session).
2.1 Préparer la collecte des données	Environ 70 heures de travail et **réunion 3** du comité d'évaluation (réunion de 2 heures tenue vers la 6e semaine de la session).
2.2 Réaliser la collecte des données	La collecte des données devrait être réalisée entre la 6e et la 10e semaine de la session.
2.3 Traiter et analyser les données	Opération effectuée entre la 10e et la 15e semaine.
2.4 Interpréter les résultats	**Réunion 4** du comité d'évaluation (réunion de 3 ou 6 heures, tenue vers la 15e semaine).
2.5 Rédiger et diffuser le rapport d'évaluation	Environ 70 heures de travail et **réunion 5** du comité d'évaluation (réunion de 3 heures tenue vers la 18e semaine de la session).
3. Retour sur l'évaluation.	Environ 20 heures de travail : . collecte des données réalisée lors de la réunion 5 du comité d'évaluation et/ou entre la 18e et la 19e semaine; . ensuite analyse des résultats et correctifs apportés au modèle.
4. Suivi de l'évaluation	Lors de la session suivant les opérations d'évaluation proprement dites.

Tableau 1 : Calendrier général des opérations d'évaluation

LES OUTILS DÉVELOPPÉS

Un certain nombre d'outils ont été élaborés pour soutenir les projets d'évaluation. Dans ce qui suit, nous donnerons un aperçu de ces outils : classification des problèmes éventuels d'un programme de formation, banque informatisée de questions, procédures techniques pour la saisie et le traitement des données.

La classification des problèmes qui a été développée comprend cinq catégories de difficultés pouvant éventuellement affecter un programme avec, pour chaque catégorie, un certain nombre de voies d'action possibles. Nous présentons ici une brève description de chacune de ces catégories.

Problèmes de type 1: *Manque de candidats à l'admission*: un programme peut connaître une chute importante dans

les demandes d'admission.

Problèmes de type 2: *Défaut de motivation/orientation*: un programme peut être aux prises avec des étudiants qui se retrouvent dans ce programme sans l'avoir vraiment choisi, que cela soit dû à un refus dans le programme de leur choix ou encore par défaut d'orientation.

Problèmes de type 3: *Difficultés de cheminement*: dans un programme, il peut se présenter plusieurs étudiants en difficulté : échecs et abandons de cours nombreux, abandon du programme ou abandon des études collégiales, durée prolongée des études, etc.

Problèmes de type 4: *Manque de qualité de la formation*: obtenir un DEC dans un programme pourrait ne plus garantir la qualité de la formation des étudiants; leur formation ne comblerait pas les besoins des individus, des employeurs, de l'université ou de la société en général.

Problèmes de type 5: *Évolution de la situation des diplômés*: dans un programme, la fonction ou le milieu de travail peut s'être modifié de telle sorte que nos étudiants soient moins bien préparés à ces nouvelles situations.

Cette typologie pourrait servir de canevas pour la construction de questionnaires d'évaluation et pour l'interprétation des données, mais, pour l'instant, nous n'avons pas encore exploité les possibilités d'une telle classification.

Par ailleurs, nous avons élaboré une banque de questions en s'inspirant de banques existantes composées d'items validés. Les questions et énoncés sont répartis en douze thèmes : identification des répondants, objectifs du programme, structure et organisation du programme, cours du programme, stratégies pédagogiques, relations professeurs-étudiants, évaluation des apprentissages, ressources matérielles, ressources humaines, pertinence du programme, efficacité du programme, climat du programme. La banque a été informatisée avec le support informatique du logiciel LXR-Test.

En ce qui concerne les procédures techniques de saisie et de traitement des données, mentionnons que des consignes d'utilisation d'un lecteur optique ont été rédigées pour un fonctionnement sur les technologies IBM et Macintosh. De même, des procédures de transfert de données dans un logiciel statistique ont été développées pour les deux technologies mentionnées.

L'EXPÉRIMENTATION DU PROCESSUS

À la session d'hiver 1994, le Collège de Sherbrooke a procédé à l'évaluation du programme de Lettres. Cette démarche d'évaluation a permis d'expérimenter le processus et les outils d'évaluation. De façon générale, le processus s'est avéré utile et efficace alors que les outils ont grandement facilité les opérations. Plus spécifiquement, voici quelques considérations découlant à cette expérimentation.

Concernant le comité d'évaluation, l'expérimentation est venue confirmer l'importance de son rôle tout en permettant de préciser davantage son mandat et le mandat de chacun de ses membres. On a aussi pu poursuivre la réflexion à propos de la composition de ce comité et de ses liens avec les comités de programmes.

En ce qui a trait aux différentes étapes du processus, la planification est apparue comme une étape cruciale dans la démarche, renforçant ainsi la perception que nous avions des différentes opérations qui y sont reliées. En particulier, l'adoption formelle d'un devis d'évaluation s'est avérée tout à fait pertinente. Comme il est primordial que certaines actions soient entreprises suite à une évaluation, sinon l'entreprise demeure un exercice inutile, nous avons créé explicitement une étape consacrée au suivi de l'évaluation. Lors de l'expérimentation, il nous était alors clairement apparu qu'il fallait prévoir du temps et un lieu d'échanges pour "l'après-évaluation".

Finalement, les indicateurs quantitatifs liés à la réussite et au cheminement scolaire dans un programme nous ont posé quelques difficultés. En effet, il est difficile d'obtenir les indicateurs souhaités, d'obtenir des indicateurs fiables et comparables et d'identifier la source d'informations pertinente dans chaque cas. Ces problèmes nous ont amené à vouloir identifier quels indicateurs seraient les plus utiles, où et comment les obtenir et de concevoir un registre pour recueillir ces données pour chacun des programmes offerts dans notre institution.

CONCLUSION

Le processus d'évaluation qui a été décrit précédemment n'est pas définitif. Des échanges et des travaux doivent encore se tenir pour en améliorer le contenu. De plus, certains outils, comme la banque de questions, ne sont pas finalisés. Nous devrions terminer ces travaux et obtenir une version finale du guide opérationnel d'ici la fin du mois de septembre.

Toutefois, certaines interrogations subsistent, à savoir comment intégrer réellement dans l'évaluation d'un

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7A16

Une approche programme et ses deux fils conducteurs en Sciences de la nature

par
BEAUDOIN, Gaétan, CANTIN, Réal, ETCHÉCOPAR, Philippe
enseignants
Collège de Rimouski

Association québécoise
de pédagogie collégiale

Une approche programme et ses deux fils conducteurs en Sciences de la nature

BEAUDOIN, Gaétan, CANTIN, Réal,
ETCHÉCOPAR, Philippe, enseignants, Cegep de Rimouski

1- HISTORIQUE DU PROJET

Le projet résulte de l'initiative d'enseignants et d'enseignantes de sciences, de mathématiques et d'informatique du Cegep de Rimouski. Il vise le renouvellement et l'actualisation de l'enseignement des sciences au niveau collégial. Les principales idées à la base de notre démarche sont les suivantes:

- intégration de l'informatique dans les cours de sciences pour que les élèves puissent utiliser l'ordinateur comme un outil de travail usuel;
- application d'une approche programme pour rendre plus homogène et cohérent l'enseignement dans les disciplines de sciences et pour harmoniser certaines pratiques pédagogiques;
- adoption de pratiques d'enseignement qui tiennent compte des modèles d'apprentissage éprouvés en sciences cognitives.

L'idée première à l'origine du projet a été l'intégration de l'ordinateur dans les cours de sciences. À Rimouski, les élèves en sciences humaines bénéficient déjà de leur laboratoire d'informatique et cela a été bénéfique dans leur apprentissage. Il nous semble important que les élèves de sciences de la nature puissent utiliser l'ordinateur comme un outil de travail usuel et soient ainsi mieux préparer aux études scientifiques plus avancées et à leur futur emploi. Nous croyons que l'ordinateur est un outil qui peut faciliter l'apprentissage. La mise sur pied d'un laboratoire d'informatique en sciences de la nature exige aussi une meilleure coordination des disciplines de sciences et pourra éventuellement déboucher sur des activités de synthèse.

Un peu plus tard, la direction des services pédagogiques du collège enclenchait une démarche auprès des coordonnateurs des disciplines de sciences de la nature afin de former un groupe de travail sur le renouvellement des cours de sciences selon l'approche programme. Après quelques discussions avec la directrice, nous en sommes venus à la conclusion qu'un seul groupe devait travailler au renouvellement du programme en sciences de la nature afin d'éviter l'éparpillement des ressources.

Le groupe de travail, formé de deux enseignants et d'une enseignante de mathématiques, d'un enseignant de chimie, un de physique, un d'informatique, une enseignante de biologie et d'un conseiller pédagogique, a été mis sur pied en octobre 1992. Le fonctionnement de ce groupe de travail est demeuré informel durant toute l'année 1992-93.

Son travail a d'abord consisté à définir les grandes orientations du projet. Puis il a fallu trouver des sources de financement permettant du dégagement. Deux demandes ont été acheminées. L'une à la DGEC, dans le cadre du programme Adaptation aux Techniques et Programmes d'Études (ATPE) et l'autre au Cegep de Rimouski dans le cadre du Programme Local d'Aide à la Recherche (PLAR). Le dégagement total a été d'environ deux ETC pour l'année 93-94.

Au printemps 1993, nous avons élaborer un modèle des connaissances de base en informatique que les élèves de sciences devraient connaître avant d'entrer à l'université. Puis, une consultation a été menée auprès d'enseignants et d'enseignantes en sciences à l'UQAR qui nous a permis de mieux définir le profil informatique souhaitable pour les détenteurs et les détentrices d'un DEC en sciences de la nature.

2- FONCTIONNEMENT DU GROUPE EN 93-94

2.1 Structure : groupe restreint, groupe élargi et départements

La structure de fonctionnement dans le cadre du projet fut la suivante: un groupe de travail élargi du programme composé de deux représentants par discipline scientifique et d'un représentant du service des programmes, un groupe restreint constitué des membres de chacun des départements ayant obtenu des dégrèvements et un groupe de trois personnes responsables du suivi quotidien du projet. Cette structure de fonctionnement se voulait à la fois souple, mais à la fois efficace afin que chacune des disciplines du programme se sente impliquée dans le projet et afin d'assurer que l'autonomie départementale soit préservée. Ainsi le travail devra s'effectuer dans le respect de la responsabilité des départements en ce qui concerne leur discipline et par consensus au niveau du programme. Un organigramme en annexe présente la structure de fonctionnement, la composition de chacun des comités et leur mandat. Dans cet organigramme sont illustrés également les trois volets autour desquels s'articulent tout le projet.

2.2 Les trois volets du projet

Volet informatique

Ce volet, à l'origine du projet, occupa une place importante tout au long de l'année. Il fallait d'abord se définir des objectifs dans le cadre du programme de l'utilisation de l'informatique. Ensuite chaque département devait identifier les logiciels susceptibles d'être utilisés, les expérimenter et rédiger, si nécessaire, des cahiers de laboratoire permettant leur utilisation en classe. De plus le groupe devait préparer les devis techniques du nouveau laboratoire: choix du local, choix des équipements, et surtout préparer une demande budgétaire afin que le laboratoire d'informatique dédié aux élèves du programme

des sciences de la nature soit prêt à être utilisé au trimestre d'automne 1994.

Volet approche-programme

Dans le cadre de ce volet, les membres du groupe de travail ont cherché à identifier des harmonisations possibles des séquences d'apprentissage entre des cours des différentes disciplines à l'aide des plans de cours, des volumes et des notes de cours utilisées. De plus, afin de donner une plus grande cohérence au programme, les membres du projet ont essayé d'identifier quelques politiques pédagogiques qui pourraient être harmonisées et des thèmes communs ou fils conducteurs pouvant être traités de façon multidisciplinaire. Le but de cette opération était de faire concrètement de l'approche-programme en collaboration très étroite avec chaque enseignant et chaque enseignante des disciplines du programme.

Volet sciences cognitives

L'introduction des sciences cognitives dans le cadre du projet cherchait à mettre en place une vision concertée de l'apprentissage en identifiant des pratiques d'enseignement avec un modèle, un vocabulaire et des outils communs. Cela devenait également un des moyens pour appliquer concrètement une approche programme. En pratique, les membres du groupe de travail ont mis l'effort sur la préparation et la réalisation de diverses activités de perfectionnement sur le sujet, comme un cours de 45 heures sur les sciences cognitives, un cours sur la schématisation des concepts, des capsules pédagogiques sur des logiciels de traitement d'idées (More, Inspiration). Ces activités se sont tenues en cours d'année et seront suivies de quelques autres en cours d'année 94-95.

2.3 Le Forum (1 novembre 1993)

Le premier mandat des membres du groupe de travail fut d'organiser un Forum qui visait deux objectifs. D'abord, grâce aux conférenciers, le groupe espérait susciter une réflexion en profondeur sur des aspects importants du programme de sciences de la nature. Par exemple: quelle approche multidisciplinaire de l'enseignement des sciences est la plus susceptible de donner aux élèves une culture scientifique de base? Que sera le travail scientifique dans l'avenir et comment y préparer les élèves? Qu'attendent de nous les universités? L'autre objectif était celui de donner des balises assez précises sur la façon dont l'implantation de l'informatique se fera dans chacune des disciplines et de discuter des harmonisations des séquences d'apprentissage et des politiques pédagogiques et d'identifier des fils conducteurs. Ce Forum s'est tenu le 1 novembre selon l'ordre du jour suivant: en avant-midi, conférences et en après-midi, travail en départements avec sujet prioritaire, l'informatique. Les sujets n'ayant pas été abordés lors de cette journée le furent au cours des réunions régulières des départements en cours de trimestre.

avant-midi: conférenciers

Robert Nadeau, professeur de philosophie, UQAM

M. Nadeau a présenté quelques approches en enseignement des sciences: l'approche historique, l'approche sociologique et l'approche épistémologique, qui permettent d'ouvrir la réflexion sur le renouvellement des sciences aujourd'hui. Il favorise une approche épistémologique en soulignant que si les enseignantes désirent véritablement transformer les élèves, ils devront envisager plus qu'un simple ajout d'information. Et cela débouche sur un défi de taille, celui d'impliquer une collaboration interdépartementale.

Jean-René Roy, professeur de physique, Laval

Dans son exposé, M. Roy présente les perspectives scientifiques et les habiletés à développer chez les élèves. D'abord il précise qu'une formation générale qui donne une ouverture d'esprit est extrêmement importante. Les connaissances et des schémas de pensée développés au contact des questions scientifiques seront d'une grande utilité. Il mentionne que les qualités et habiletés à développer chez les élèves sont la curiosité intellectuelle, un scepticisme sage et créateur, l'intuition, la passion du métier, un sens éthique profond et une ouverture sur le monde. Il faut de plus, selon M. Roy, favoriser une approche qui permette à l'élève d'être en contact avec des banques de connaissances, des outils de manipulation, l'ordinateur étant un de ces outils.

Émilien Pelletier, professeur en océanographie, INRS-Océanologie, Rimouski

M. Pelletier, dont l'intervention portait sur les attentes des universités face à la formation collégiale en sciences, souligne l'importance de la méthode expérimentale tout en précisant ses limites par exemple dans le domaine environnemental. Il met l'emphase sur une approche interdisciplinaire, en précisant qu'on ne peut aborder un problème qualifié de relativement global en demeurant disciplinaire. La recherche demande d'être interconnectée, la recherche isolée est impossible lorsque l'on considère les outils ou les moyens qui sont maintenant requis. En terminant, il mentionne l'importance à la fois de l'organisation du travail individuel et celui du travail en équipe. Il faut apprendre aux élèves à travailler individuellement et en équipe.

en après-midi: travail en département

Informatique

Le travail en département consistait à se prononcer sur les objectifs généraux et spécifiques de l'informatique dans le programme et sur le devis préliminaire du laboratoire. Dans un deuxième temps, il s'agissait pour chacune des disciplines de préciser leurs objectifs disciplinaires concernant l'informatique et d'identifier pour chacun de leurs cours, les logiciels pouvant être utilisés. De plus les membres des départements devaient identifier les

besoins de perfectionnement et se prononcer sur la pertinence d'imposer un cours d'informatique pour tous les élèves de sciences à leur entrée au cegep.

Harmonisation des séquences d'apprentissage et du vocabulaire

À partir des plans de cours et des documents utilisés, les membres du groupe restreint avaient identifié quelques notions propres à deux disciplines et qui pourraient, sur le fond ou sur la forme, s'harmoniser davantage. Les membres des départements avaient à se prononcer sur chacune d'entre elles et à identifier des pistes de travail.

Harmonisation des politiques pédagogiques

Pour donner davantage de cohésion au programme, il a semblé que certaines politiques pédagogiques gagneraient à être harmonisées: les plans de cours, les politiques d'évaluation des apprentissages, les rapports de laboratoire, les activités de synthèse, s'il y a lieu, et la coordination interdisciplinaire. Les départements devaient se prononcer sur chacune des politiques proposées et identifier jusqu'où ils pouvaient s'harmoniser.

Thèmes communs et fils conducteurs

Des thèmes communs furent proposés aux membres des départements comme la méthode scientifique, l'approche historique et épistémologique, la résolution de problèmes, la notion d'énergie, la notion de modèles le déterminisme. Pour chacun des thèmes, les membres des départements avaient à manifester leur intérêt de ce thème comme fil conducteur au programme et à identifier les problématiques possibles pour concrétiser les thèmes retenus.

Sciences cognitives

Des activités de perfectionnement furent proposées aux participantes et participants: un cours sur les sciences cognitives, un cours sur la schématisation des concepts, des capsules sur des outils informatiques aidant la schématisation des concepts.

2.4 Réunion du 15 février 1994

Lors de cette réunion, les enseignantes et enseignants de sciences et quelques enseignants d'informatique et de philosophie ont échangé sur les deux fils conducteurs retenus, suite au Forum, et surtout sur les modalités de leurs implantations. Cette réunion se voulait une période d'échanges de façon à ce que les décisions à prendre en départements par la suite le soient de façon la plus éclairée possible.

2.5 Une demi-journée pédagogique (23 mars 1994)

Le 23 mars dernier, une quarantaine d'enseignants et d'enseignantes du programme des sciences de la nature tenaient une demi-journée pédagogique. Au menu, des recommandations pour doter ce programme d'objectifs, de fils conducteurs, d'une amorce de structure, d'une intégration concertée de l'informatique et d'un plan de travail pour l'an prochain. La partie suivante sur l'approche programme va reprendre les grandes lignes et les recommandations découlant de cette demi-journée.

3- L'APPROCHE-PROGRAMME

A l'origine, notre conception de l'approche-programme était très pragmatique et découlait de l'expérience que nous avions acquise en Sciences humaines. Pour nous, par une meilleure concertation entre les disciplines, il s'agissait d'abord d'harmoniser les séquences d'apprentissages et d'éviter les dédoublements ou les approches trop différentes de mêmes sujets. Il s'agissait surtout d'offrir aux élèves une vue d'ensemble des sciences, que celles-ci ne leur paraissent pas comme étant une collection de notions juxtaposées et de les habituer aux transferts de connaissances.

Dans le passé ce type d'approche a soulevé bien des réticences chez les enseignantes et les enseignants, ce dont nous étions très conscients. La structure de programme pouvait être vue comme une "superstructure extérieure" qui enlèverait aux départements une partie de leurs responsabilités. Plusieurs craignaient qu'il devienne difficile pour une discipline de maintenir une continuité dans sa séquence de cours, de conserver ses objectifs disciplinaires, d'assurer aux élèves une formation fondamentale de base dans leur discipline.

C'est pourquoi les objectifs pédagogiques poursuivis par le programme ont été clairement établis dès le début. Ces objectifs doivent faire la synthèse et compléter ceux des disciplines. Ils ne doivent pas empiéter sur ceux-ci et les départements restent les seuls responsables des contenus disciplinaires. Le programme doit d'abord donner une cohésion à ceux-ci pour faciliter l'apprentissage des élèves et les habituer aux transferts de connaissances. Le rôle du programme est également de compléter le travail des disciplines pour des sujets que, seules, elles ne peuvent approfondir. Au départ c'était le cas de l'implantation de l'informatique : aucune discipline ne pouvait, seule, former les élèves à une maîtrise usuelle de cette technologie, une bonne coordination était indispensable. Nous verrons aussi que seule une approche-programme de ce type pouvait permettre au programme de se doter de fils conducteurs comme le développement de la culture scientifique ou la résolution de problèmes. Aucune discipline n'aurait pu assumer seule ce genre de formation.

Dès le début aussi, toujours pour clarifier la situation et créer le climat de confiance indispensable, il a été entendu que les représentantes et représentants des départements au comité de programme seraient mandatés et redevables au département. Tout au long de l'année les consultations ont été régulières et il y a eu en plus trois journées pédagogiques propres au programme. Il a aussi été entendu que le projet respecterait scrupuleusement la grille des cours du bloc D et l'entente locale sur la tâche. Enfin les décisions devaient être prises par un consensus des départements, la pratique fixant ce consensus à au moins trois départements sur quatre.

Il nous semble que ces "règles du jeu" ont contribué au climat de confiance qui a régné tout au long de l'année et qui est indispensable pour une démarche d'approche-programme constructive et dynamique.

3.1 Les finalités et objectifs du programme de sciences de la nature

Nous avons vu comment des finalités et objectifs propres au programme et complémentaires de ceux des disciplines ont été établis. Suite à ce processus de réflexion et de consultation, le programme s'est doté de trois finalités majeures et d'une série d'objectifs qui en découlent.

La première finalité, c'est de préparer le mieux possible nos élèves aux études universitaires en sciences. L'atteinte de cet objectif nous demandera de nous coordonner plus étroitement avec l'université, plus particulièrement l'UQAR dans notre cas. Nous avons d'abord l'intention d'établir un mode d'échange régulier qui nous permettrait d'avoir des informations sur la performance de nos élèves en première année. Les professeures et professeurs des modules de sciences de l'UQAR se sont montrés très intéressés et les échanges se feront probablement selon deux filières : la filière math-physique-génie et la filière chimie-bio. De plus, nous avons l'intention de faciliter la transition cegep-université par de meilleurs échanges au niveau de la quatrième session et c'est une de nos perspectives pour l'épreuve-synthèse.

La seconde finalité est propre au niveau collégial. Le niveau collégial est le dernier niveau où les jeunes qui vont en sciences étudient dans l'ensemble des disciplines de base. À l'université ils se spécialiseront. C'est donc notre responsabilité de nous assurer que les jeunes acquièrent une formation de base suffisante dans chacune de ces disciplines. Le développement rapide des sciences demandera une bonne formation scientifique de base. La tendance est aussi au travail d'équipe et à l'approche multidisciplinaire et il faut une connaissance minimale des autres disciplines.

La troisième finalité, c'est de fournir à nos élèves une certaine culture scientifique. Les enjeux scientifiques devenant de plus en plus importants, nos élèves doivent être préparés à bien les comprendre, à développer un bon sens critique et une pensée autonome. La société de demain sera celle de l'information et nous devons apprendre à nos élèves à la classer, la trier, l'évaluer et la rechercher. Nous devons aussi former de bons citoyens et de bonnes citoyennes et pas seulement de bons élèves. Ceux-ci doivent avoir une vue d'ensemble des sciences et de ses enjeux sociaux ou philosophiques.

La concrétisation de ces objectifs a fait l'objet d'une demande de projet pour la prochaine année. Il s'agirait d'établir une "matrice de compétences" qui permettrait de mieux définir et d'harmoniser les objectifs du programme et ceux des disciplines.

3.2 Les fils conducteurs

La réflexion qui s'est faite autour de la détermination des objectifs de programme a abouti à le doter de deux fils conducteurs : la culture scientifique et la résolution de problèmes. Ces fils découlaient de la volonté que les objectifs de programmes soient complémentaires à ceux des disciplines et en fassent la synthèse. Ils découlent d'objectifs souhaités par l'ensemble des disciplines mais qu'aucune ne pouvait atteindre seule.

La culture scientifique

Les programmes étant ce qu'ils sont, il est très difficile de donner aux élèves quelques éléments d'histoire des disciplines encore moins d'histoire des sciences ou d'épistémologie. La vision qu'ils ont trop souvent de la science c'est celle d'une série de résultats cohérents, sans contradictions, émergeant des ténèbres. N'ayant pas eu connaissance de la genèse des théories qui leur sont enseignées, ils imaginent mal que les paradigmes actuels puissent être remis en cause. Cela développe un certain scientisme et les prépare mal à un monde où l'évolution des sciences sera de plus en plus rapide. De plus certaines qualités essentielles comme la curiosité, l'esprit critique ne sont pas très développées.

En se dotant de ce fil conducteur, le programme a reconnu l'importance de se concerter pour développer une culture scientifique chez les élèves. C'est ambitieux et nous n'y arriverons pas en une session.

Dans un premier temps nous misons d'abord sur une "stratégie de lecture". À leur première session, les élèves auront à lire un recueil de textes choisis par chimie et mathématiques. Ces textes, environ 250 pages, sont divisés en quatre blocs de lecture : deux pour chimie et deux pour mathématiques. Ces blocs, des extraits de livres ou de revues, portent surtout sur la présentation générale de l'histoire de ces disciplines et leurs rôles dans la société. Des fiches présenteront ces blocs et les élèves auront à rédiger des"rapports de lecture" sous forme de fiches bibliographiques informatisées. Biologie a ses lectures incluses dans son cours et il n'y a pas de physique en première session. Si l'expérience est concluante, les lectures envisagées pour la seconde session, seraient davantage d'ordre "épistémologique", par exemple des lectures portant sur le thème du

déterminisme ou la notion de l'infini. Ces lectures, choisies, présentées et corrigées dans le cadre de cours de sciences devraient être reprises systématiquement dans le cadre d'un cours d'épistémologie qui serait offert à la quatrième session dans le cadre du bloc C.

Mentionnons à ce propos notre très grand désappointement de constater que l'épistémologie n'est plus obligatoire au niveau collégial. Nous regrettons aussi que le cours de français du bloc B soit situé en dernière session, alors que notre stratégie de lecture aurait nécessité qu'il se donne en première session.

En dehors de ce plan de lecture, nous avons l'intention de mettre sur pied différents moyens pour développer une culture scientifique chez les élèves : débats contradictoires sur des sujets scientifiques, bulletins rédigés par les élèves, visite de centres de recherche.

Ces éléments découlent du fil conducteur qui a été adopté fin mars et ne sont qu'au stade de projet sauf le recueil de lectures. Le groupe de travail du programme de Sciences de la nature a l'intention de proposer l'automne prochain un cadre de référence qui donnerait cohérence et perspectives à ce travail.

Apprentissage et résolution de problèmes

Toutes les disciplines de sciences ont comme activités d'apprentissage la résolution d'exercices et de problèmes. Ces exercices et ces problèmes sont de nature différente selon les cours et selon les disciplines. Mais n'y a-t-il pas un point commun quant à la manière de les résoudre? Un simple exercice d'application de formule se résout-il de la même manière ou selon la même approche qu'un problème de synthèse? En répondant oui à ces questions, nous devons penser à une intégration d'une méthode homogène de résolution de problèmes dans les cours de sciences qui amène progressivement les étudiantes et étudiants à une démarche autonome d'apprentissage par problèmes. À terme, cette intégration vise l'autonomie des étudiantes et étudiants placés dans des situations de résolution de problèmes.

Nous estimons que cette habileté, cette compétence, peut s'acquérir progressivement si les étudiantes et étudiants suivent d'abord une démarche graduée de résolution de problèmes de moins en moins définis et circonscrits. Ensuite, ils pourraient être placés dans des situations réelles où ils devraient intégrer des connaissances acquises, voire en acquérir de nouvelles pour résoudre des problèmes de plus grande envergure dans un contexte interdisciplinaire, comme dans une activité de synthèse. Il faudra donc, avant de penser à une intégration complète, concevoir, utiliser, expérimenter, évaluer des outils comme: classification de problèmes types, grille d'analyse de problèmes, schémas et procédures de solution, étapes d'une démarche de résolution, exigences de présentation et de contenu de solution de problèmes, thèmes, ressources et scénarios d'activités de synthèse.

3.3 Place de l'informatique

L'intégration de l'outil informatique dans l'enseignement des sciences fut un élément déclencheur de ce projet. Nous percevons l'informatique comme, d'une part, un outil de travail usuel pour les élèves et les enseignants et, d'autre part, un support à l'enseignement et à l'apprentissage. En somme, on aimerait que l'ordinateur devienne un outil pédagogique efficace et utilisé de façon homogène d'une discipline à l'autre en sciences.

Objectifs de formation retenus

A Objectifs généraux

Pour l'atteinte de ces objectifs, il faudrait:

1- que les finissantes et finissants puissent utiliser l'ordinateur, et ses ressources, comme un outil de travail usuel;

2- que l'usage de l'ordinateur contribue à l'apprentissage disciplinaire et que les élèves soient initiés aux utilisations qui en sont faites dans les différents aspects du travail scientifique;

3- que l'usage de l'ordinateur facilite un meilleur transfert des connaissances entre les disciplines et favorise des activités de synthèse;

4- que l'usage de l'ordinateur vise à stimuler la curiosité et la créativité des élèves;

5- que l'usage de l'ordinateur donne le goût aux élèves de produire des travaux de meilleure qualité;

6- que les finissantes et finissants aient les bases nécessaires pour profiter et s'adapter aux progrès des outils et des techniques informatiques.

B Objectifs spécifiques

L'élève devra:

1- acquérir les connaissances nécessaires pour utiliser les logiciels généraux suivants : traitement de texte, tableur, gestionnaire d'idées, communication;

2- utiliser des logiciels disciplinaires ou généraux pour aider leur apprentissage par la visualisation, la simulation des concepts, par le traitement des données de laboratoire;

3- acquérir les connaissances de base pour opérer un micro-ordinateur: systèmes d'exploitation, fonctionnement d'un réseau, etc.;

4- connaître les notions et la terminologie de base de l'informatique.

Travail effectué dans les départements

Ce travail s'est généralement effectué selon les étapes suivantes :

- élaborer des scénarios d'intégration de l'outil informatique dans le programme : identification de thèmes, de cours, d'activités d'apprentissage, de logiciels, etc.;

- expérimenter avec les logiciels retenus;

- construire des outils comme support à l'utilisation de l'informatique dans les cours.

À partir du trimestre d'automne (943), on fera une intégration progressive de l'outil informatique, à des degrés divers selon les disciplines.

- En mathématiques, on a choisi le logiciel Mathematica comme support à l'apprentissage de certaines notions. À cet effet, on a préparé des cahiers d'«expériences» pour le cours 103. L'an prochain, ou veut valider la démarche et compléter ce travail pour tous les cours de maths en sciences;

- En biologie et en chimie, on a identifié des démonstrateurs et des outils de visualisation que l'on va utiliser l'an prochain dans les cours;

- En physique, on a retenu Interactive Physics. On prévoit commencer son intégration dans le cours 101 dès l'an prochain;

On prévoit utiliser l'informatique comme un outil complémentaire d'enseignement et d'apprentissage, principalement comme support à la visualisation de concepts et à la simulation de modèles et de phénomènes. Par ailleurs, on a convenu d'un format et de critères de présentation communs pour les rapports de laboratoires en sciences.

Un cours d'informatique obligatoire dans le bloc C

On a fait consensus autour de l'idée d'un cours d'informatique *obligatoire* pour tous les élèves du programme de sciences. De plus, afin de rendre rapidement l'élève apte à utiliser l'ordinateur dans les cours de sciences, on a convenu que ce cours soit placé à la première session du DEC.

Le contenu de ce cours *complémentaire* d'informatique comprend les thèmes suivants: traitement de texte, tableur, gestionnaire d'idées, communication.

Mentionnons que les objectifs et le contenu de ce cours ont fait l'objet de nombreuses analyses et discussions étalées sur au moins un an. Le résultat est un solide consensus qui d'ailleurs rejoint les conceptions du Département d'informatique.

Choix d'équipements et de logiciels pour un laboratoire d'informatique

La demande d'un laboratoire d'informatique dédié au programme de sciences de la Nature a toujours reçu un appui unanime. Cette demande sera d'ailleurs satisfaite dès la rentrée prochaine. Les spécifications générales du laboratoire sont :

- 18 postes de travail reliés en *réseau* et gérés par un serveur;

- chaque poste de travail aura la puissance et les périphériques pour supporter des logiciels qui fonctionnent dans un *environnement graphique* ;

- un serveur avec disque rigide de grande capacité et une unité de disques compacts au laser (*CD-ROM*) pour rendre accessibles aux usagers des logiciels et des données;

- une imprimante offrant débit et bonne qualité d'impression;

- un réseau capable de supporter un débit convenable (cf. Ethernet);

- un lien avec un réseau comme InterNet;

Côté technologie, ce laboratoire sera équipé d'appareils Power Macintosh 6100 (8/160). Le coût global du laboratoire est estimé à quelque 85 000 $, incluant 20 000 $ pour des logiciels et deux postes additionnels pour le dépannage des élèves et l'expérimentation par les enseignantes et enseignants.

3.4 Cahier de programme

Le programme des sciences de la nature, tel qu'envisagé, a ses objectifs propres, englobant et dépassant ceux des disciplines qui le composent et propose une approche multidisciplinaire. Ces éléments ne peuvent figurer dans les différents plans de cours fournis aux élèves et il est pourtant essentiel que ceux-ci connaissent les orientations générales du programme. Pour les informer, nous sommes à produire un cahier de programme comprenant l'ensemble des objectifs propres au programme et toute autre information importante sur celui-ci. Ce cahier sera remis aux élèves lors de leur inscription. Ce cahier se veut également un moyen de favoriser des échanges constants entre les enseignantes et enseignants des disciplines car il sera remis à jour à chaque année, compte tenu de l'évolution et des changements apportés au programme. Les grandes lignes de ce cahier sont: les objectifs pédagogiques du programme, les objectifs disciplinaires, les spécificités du programme à Rimouski, la grille de cours et leur description, des renseignements sur les coûts approximatifs du matériel nécessaire, quelques conseils pour l'apprentissage. Ce cahier de programme est conçu par les membres du projet avec l'aide des services techniques du cegep.

4- UNE STRUCTURE POUR LE PROGRAMME

Dès le début, la structure de coordination du projet s'est avérée être intéressante : il y avait un lieu où les enseignantes et enseignants de sciences pouvaient échanger, se coordonner autrement que dans des rencontres informelles de couloir. Des réunions mensuelles régulières ont fini par "institutionnaliser" ces moments d'échange au point que, dès octobre, des suggestions de coordinations permanentes se sont mises à circuler. Ce qui en est ressorti, après plusieurs mois de consultation, est très cohérent avec notre vision de l'approche-programme. La structure devait avoir pour objectif de favoriser la concertation entre les départements, d'assumer des tâches complémentaires à celles des départements,

d'assurer les liens avec tous les groupes concernés par le développement du programme. Cette structure devait être fondée sur l'adhésion des départements et le respect de leurs prérogatives, l'un n'allant pas sans l'autre. Pour être plus fonctionnelle, la structure a été prévue à deux niveaux.

4.1 Le comité pédagogique

Ce niveau est le niveau large du programme. Le comité pédagogique est formé des représentants et représentantes de tous les groupes, internes et externes, concernés par le développement du programme. Il inclut donc deux représentantes ou représentants de chacune des disciplines du bloc D, un représentant ou une représentante de chacune des discipline qui sont responsables d'un cours obligatoire (français, philo, anglais, éducation physique et informatique), des services directement concernés (API, services des programmes et celui de l'orientation) et des élèves. Enfin, il inclut un représentant ou une représentante de l'Université et du secondaire. Étant donné les origines et le nombre de personnes impliquées, ce comité se réunit une fois par année. Le rôle de ce comité sera de permettre à ces groupes de discuter des activités du programme, des priorités et du plan de travail pour la prochaine année et de faire des propositions pour le développement du programme, de proposer de mettre sur pied les groupes de travail nécessaires.

4.2 Le comité de programme

Ce niveau regroupera deux représentantes ou représentants des quatre départements concernés et auquel participeront les professionnels les plus directement impliqués comme le service des API ou celui des programmes. Ce comité se réunira au moins une fois par mois. Il aura comme mandat de veiller à la bonne marche et au développement du programme, de veiller à ce qu'il y ait une bonne concertation entre les quatre disciplines, de faire le lien avec les autres intervenants et d'assurer le suivi des priorités établies par le comité pédagogique. Le fait que les profs provenant des quatre disciplines soient responsables du programme nous semble être un gage de dynamisme. Responsables du programme, les profs sont donc responsables de son développement. Départements et programme deviennent ainsi complémentaires, leurs objectifs respectifs seront plus faciles à établir et... à harmoniser !

5- CALENDRIER D'EXPÉRIMENTATION

5.1- Année 94-95

préparation: sessions 3 et 4,

expérimentation: sessions 1 et 2,

bilan des sessions 1 et 2,

autres priorités: liens avec l'université et le secondaire, grille de compétences, objectifs disciplinaires, activité de synthèse, deuxième laboratoire d'informatique.

5.2- Années 95-96 à 97-98

expérimentation complète du programme,

suivi de la première cohorte à l'université,

ajustement au programme,

bilan du programme expérimental

rapport d'expérimentation.

Projet de Sciences de la Nature
Structure de fonctionnement

Groupe de travail élargi sur le programme
Composition: 2 pers par discipline dont les personnes dégagées et les coordonateurs(?).
Participation de personnes ressources
Mandat: coordination générale du projet
Réunions: une fois par mois environ

Secrétariat:
Responsables du projet.
Personnes-ressources
Mandat: suivi quotidien

Volet approche programme
Composition du groupe de travail: 1 par dept dont les dégagés. Personnes ressource, philo, UQAR
Mandat: préparer le profil du finissant(e), proposer une adaptation du programme et veiller à l'implantation concertée de l'info
Ressources (2/3 de PLAR): réparties par le groupe de travail

Volet sciences cognitives
Mandat: veiller à la cohérence et au développement des méthodes pédagogiques
Ressources (1/3 de PLAR) réparties par le groupe de travail

Volet Implantation Info
Composition du groupe de travail: nommés par les depts
Mandat: implanter l'info et rédiger les cahiers de labs dans une optique d'approche programme
Ressources (ATPE): réparties par les depts

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7 A17

L'équité en évaluation des apprentissages

DASSA, Clémer par
Université, LAURIER, Michel
de Montréal

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

L'équité en évaluation des apprentissages

Clément Dassa et Michel Laurier
Université de Montréal

L'évaluation des apprentissages est un processus qui repose sur une inférence «logique», faisant appel à l'induction. Comme toute inférence, l'évaluation repose sur des règles. Or, contrairement à la logique mathématique, cette logique est ouverte aux valeurs des évaluateurs ainsi qu'au contexte d'évaluation.

De plus, ce processus comporte une finalité. L'évaluation sert de base à une prise de décision dont la portée peut varier. Les résultats servent tantôt à des décisions pédagogiques, tantôt à des décisions administratives. Certaines de ces décisions peuvent avoir un impact considérable sur la motivation des étudiants, sur leurs stratégies d'études et même sur leur avenir professionnel. Il est donc important de s'assurer de la qualité des inférences. C'est le premier aspect de l'équité: l'évaluation doit être fondée sur des données pertinentes et suffisantes. Il est aussi important de faire un usage approprié des résultats de l'évaluation. C'est là le deuxième aspect de l'équité.

DES SITUATIONS TYPIQUES

Pour mieux comprendre comment se posent les questions d'équité dans la pratique des enseignants du collégial, on peut imaginer les situations suivantes. Il s'agit de cinq situations typiques qui se rencontrent régulièrement dans le milieu de l'éducation au collégial et qui soulèvent toutes, de façon différente, des problèmes d'éthique. S'il n'existe pas de solution pré-établie qui satisfasse tous les acteurs en de telles circonstances, nous estimons qu'on peut tout au moins, en se référant à certains principes, en venir à une évaluation plus juste et plus équitable.

Situation #1: *Le directeur d'un département de cegep incite fortement un professeur à changer ses notes parce que sa moyenne s'écarte de façon marquée de celle des autres collègues.*
L'évaluation devrait être à l'abri d'impératifs administratifs qui ne sont pas annoncés à l'avance. Si l'évaluation doit être interprétée de façon critériée, il est aberrant de proposer une référence au groupe (interprétation normative). La note que reçoit l'élève doit alors plutôt refléter l'atteinte des objectifs du cours. Par contre, lorsque le projet éducatif repose sur une approche d'évaluation normative, il convient de s'assurer que l'enseignant adhère à ces principes. Par ailleurs, il faut se rappeler que la technique qui consiste à prédéterminer uniquement la moyenne risque de faire disparaître les écarts entre les étudiants. Certes, on peut concevoir que des administrateurs en viennent à prescrire une moyenne de façon à éliminer artificiellement des différences entre les groupes. Il serait cependant préférable de proposer des définitions opérationnelles des compétences attendues.

Situation #2: *Un professeur de cegep, désireux de tenir compte des efforts fournis par un élève, décide de hausser la note finale de cet élève qui, autrement, n'aurait pas réussi.*
Cette situation est reliée à la nature plus ou moins implicite des objectifs de nature affective. On doit établir si la note reflète l'atteinte des objectifs énoncés au début du cours ou l'adhésion aux valeurs souvent implicites du système d'enseignement. De plus, on ne peut ignorer le rôle important que l'évaluation peut jouer sur le plan de la motivation des étudiants, en se présentant comme une récompense. Il est toutefois important que dans la communication des résultats, les valeurs implicites ou la fonction motivante ne viennent pas obscurcir l'interprétation des résultats en regard des objectifs visés. Par ailleurs, il est clair que, dans une évaluation sommative centrée uniquement sur le produit, on ne devrait pas tenir compte de l'effort. Par contre, dans une évaluation centrée sur le processus, l'effort investi devient un objet d'évaluation puisqu'il représente une des stratégies mise en oeuvre par l'étudiant durant son apprentissage.

Situation #3: *Un établissement collégial soucieux de la qualité du français, demande à tous les professeurs d'attribuer 20% de la note d'un travail pour la qualité du français écrit.*
Cette mesure peut être perçue comme de l'ingérence de la part de l'administration dans un contenu de cours. En effet, la plupart des plans de cours ne comportent pas d'objectifs relatifs à la compétence langagière. Une telle mesure, rend plus complexe l'interprétation de la note finale en regard des compétences attendues à la fin d'un cours. De ce point de vue, on peut penser que le français écrit devrait être évalué soit dans le cadre d'un cours portant sur la maîtrise du français écrit, soit à l'entrée et à la sortie d'un programme à l'aide de tests portant spécifiquement sur la qualité du français écrit. Par contre, le fait de limiter ainsi l'évaluation de la maîtrise du français risque d'accentuer une forme de cloisonnement du savoir en confinant l'exigence de la qualité de la langue à des situations scolaires spécifiques. Dans le cas de la mesure proposée ici, il faut aussi se demander si les professeurs ont la capacité d'en assurer une application adéquate. On risque d'inférer le niveau de développement d'une compétence complexe à partir de

données partielles. Par exemple, qu'advient-il des aspects reliés à l'organisation ou à l'originalité si l'évaluation se limite au nombre de «fautes» reconnues par un professeur? Enfin, il faut tenir compte du fait que certains étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle, peuvent être pénalisés si un encadrement supplémentaire n'est pas fourni.

Situation #4: *Une université utilise les notes finales du cégep après une série de transformations relativement complexes pour décider de l'admission des étudiants.*
On devrait toujours pouvoir se référer à une politique clairement établie en ce qui a trait à la transmission et à l'accès aux résultats des étudiants. De plus, il faut se rappeler que les transformations statistiques qu'on opère sur les résultats peuvent apparaître comme des manipulations peu acceptables si elles se font à partir de données qui ne s'y prêtent pas. Toute transformation (par exemple, la normalisation des notes) ajoute un élément dont on doit être conscient lors de l'interprétation. La transformation doit se faire avec une méthode qui convient au but poursuivi. Les valeurs et les intentions sous-jacentes à ces transformations devraient être communiquées dans un langage clair. Finalement, il faut souligner que toute transformation, quelle qu'elle soit, ne peut jamais améliorer des données insuffisantes ou erronées.

Situation #5: *Un étudiant obtient une note exceptionnelle à un examen final portant sur l'ensemble de la matière, mais échoue le cours à cause de ses piètres performances lors des tests et des travaux durant la session.*
Une règle d'équité qu'il faut garder à l'esprit veut que la notation repose sur plusieurs résultats afin de s'assurer que les notes représentent diverses facettes d'un domaine d'apprentissage. Il convient pourtant d'être prudent dans l'application d'une telle ligne directrice. En effet, il ne faut pas oublier que les compétences évoluent dans le temps. La modalité qui consiste à réunir plusieurs informations colligées tout au long du semestre n'est souvent pas compatible avec le but d'une évaluation sommative qui vise la sanction. Par ailleurs, il faut aussi s'assurer de la qualité de l'examen final. Un examen ne peut pas toujours couvrir l'ensemble de la matière ou vérifier toutes les habiletés qu'on cherche à développer. Enfin, il faut s'assurer qu'un groupe d'individus ne soit pas favorisé ou défavorisé par le(s) moyen(s) d'évaluation retenu(s). En cette matière, le professeur doit exercer son jugement de façon à s'assurer que personne ne soit lésé en raison de sa langue d'origine, de ses référents culturels, d'une situation personnelle difficile...

L'ÉLABORATION DES *PRINCIPES*

L'évaluation dépend d'un jugement qui se doit d'être rigoureux, compte tenu des enjeux qui sont de plus en plus importants. Dans les situations que nous venons de décrire, l'exercice de ce jugement n'est pas toujours aisé. C'est alors qu'apparaît la nécessité de disposer d'un outil qui permette d'assurer une évaluation juste et équitable. C'est là le rôle des *Principes* que nous proposons. Le document vise donc à amener l'ensemble des intervenants impliqués dans l'évaluation des apprentissages (de l'élève au décideur) à réfléchir aux problèmes d'éthique que soulèvent nos pratiques évaluatives.

Il y a environ deux ans, nous avons été appelés à participer à un groupe de travail composé de chercheurs d'universités et d'intervenants de tous les milieux de l'éducation à travers le Canada. Le texte initial proposé par un groupe d'universitaires a été systématiquement soumis à un processus de consultation auprès de représentants de ministères de l'éducation, de syndicats d'enseignants, de corporations professionnelles... L'objectif du groupe était de proposer un ensemble de principes éthiques pour guider les pratiques évaluatives en milieu scolaire. On a vite abandonné l'idée d'un code de déontologie, trop prescriptif, pour plutôt opter pour un ensemble de principes rédigés en un langage simple mais rigoureux et surtout non technique. Le document final a déjà reçu l'approbation officielle de plusieurs organismes oeuvrant dans le milieu de l'éducation.

Le document est destiné à servir de base de réflexion et de point de départ à une pratique juste et équitable de l'évaluation: le document n'est pas distribué à des fins commerciales. En fait, 30 000 exemplaires sont présentement distribués gratuitement à travers le Canada. Afin d'en faciliter la diffusion, les auteurs indiquent clairement, dans le document même, que sa reproduction est autorisée sans conditions. Au Québec, nous avons distribué des copies aux principaux responsables de l'évaluation dans les commissions scolaires et dans certaines écoles. À l'heure où l'on demande aux commissions scolaires de se doter de politiques d'évaluation, un tel document vient enrichir la réflexion qui doit sous-tendre l'élaboration de toute politique d'évaluation. Au niveau collégial, on sait que les établissements sont également appelés à s'engager dans une réflexion sur leurs pratiques évaluatives. Nous croyons qu'un tel document peut être d'une grande utilité.

Bien que non prescriptifs, les *Principes* rendent clairs les enjeux de toute évaluation des apprentissages effectuées

par un être humain ou par un organisme. Selon nous, ils constituent un outil de qualité pour établir une base de communication entre étudiants, professeurs, administrateurs... Ce document dépasse les *Standards* américains (AERA, APA, NPA, 1985) dont il s'inspire. En effet, il n'est pas tributaire d'une tradition de testing et il n'occulte pas les moyens d'évaluation dits «qualitatifs» tels que l'évaluation orale, les portfolios, l'observation structurée; il vise plutôt à intégrer toutes les données qui contribuent au jugement évaluatif. Le recours à des moyens d'évaluation moins traditionnels ouvre certes des avenues intéressantes mais soulève aussi un certain nombre de problèmes sur le plan de l'équité (Linn, Baker et Dunbar, 1991). Il est donc important de baliser le champ de nos pratiques évaluatives de principes auxquels les intervenants peuvent se référer.

Étant donné que l'intention du document est d'établir un ensemble de références communes en vue d'une évaluation juste et équitable, le contenu se situe au-delà des traditions institutionnelles et des terminologies propres à chaque milieu. À cet égard, au cours de l'élaboration des *Principes*, on a tenu compte de la diversité des pratiques évaluatives et évité tout discours empruntant le vocabulaire propre à une organisation, à un ministère ou à un établissement.

L'introduction du document sert à définir le vocabulaire (par exemple, «pratique évaluative», «concepteur» vs «utilisateur») et à présenter la structure générale où chaque principe général est suivi de lignes directrices plus spécifiques, lesquelles sont suivies d'un paragraphe explicatif. Les principes se retrouvent dans l'une des deux parties du document: une première partie qui porte sur l'évaluation se déroulant en salle de classe et une seconde partie qui porte sur l'évaluation au moyen d'instruments standardisés.

L'ÉVALUATION EN CLASSE

L'originalité du document tient surtout au contenu de la première partie. Ce contenu s'organise autour de cinq grands principes qui doivent guider l'évaluation que fait l'enseignant dans sa classe.

Principe #1: *Les méthodes d'évaluation devraient être adaptées aux buts de l'évaluation et à son contexte général.*

Une démarche d'évaluation rigoureuse nécessite des méthodes d'évaluation qui permettent d'interpréter correctement les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements de chaque étudiant. Cependant, ces méthodes ne peuvent pas être coupées des buts, pas plus que du contexte où elles se réalisent. En effet, afin d'assurer une évaluation valide, les méthoc devraient s'accorder avec les objectifs d'a auxquels elles font référence. Par ailleu relativiser l'importance des évaluations, c' les replacer en contexte, il convient de co conséquences des décisions à prendre à informations obtenues. Une façon d'assurer la fidélité des indications relatives à la per l'étudiant consiste à recourir à plusieu d'évaluation. De façon plus centrée sur l afin de produire une évaluation exempte méthodes d'évaluation devraient être adapté personnel des élèves ainsi qu'à leurs expérie il faudrait éviter tout contenu et tout langag susceptibles de heurter les sensibilités.

des utilisées
pprentissage
urs, afin de
est-à-dire de
onsidérer les
à partir des
l'étendue et
formance de
rs méthodes
individu, et
de biais, les
ées au bagage
ences. Ainsi,
ge sexistes ou

élèves assez
issances, *les*
d'occasions de manifester les connaients qui font
habiletés, les attitudes et les comportem
l'objet de l'évaluation.

ns servant à
Le mode de cueillette des informatio e la qualité du
l'évaluation des apprentissages conditionnent rencontrés
jugement. Un des problèmes couramment des buts de
porte sur l'incompréhension de l'étudian diants qui ne
l'évaluation dont il fait l'objet. Les étu est réalisée
savent pas à quelle fin l'évaluation) peuvent se
(diagnostique, formative, sommative... nant et ne pas
méprendre sur les intentions de l'enseig alisés. Encore
exprimer pleinement les apprentissages ré ies d'évitement
plus grave, ils peuvent adopter des stratégi ent perdre leur
qui camouflent leurs lacunes ou ils peuve devraient être
motivation. C'est pourquoi les étudiants ur laquelle les
informés au préalable de la raison pou ation qu'on fera
informations sont recueillies et de l'utilisa les procédés
de ces informations. Par ailleurs, des conditions
d'évaluation devraient être appliqués dans u'on fournit les
adaptées à leur but et à leur forme. Lorsq données et des
conditions optimales à la cueillette des on améliore la
informations provenant des étudiants, es informations
validité et la fidélité des données et d est accompagné
obtenues. Dans le document, ce principe ont trait aux
d'une série de lignes directrices qui ves fournies aux
modalités d'évaluation. Ainsi, les directi tes et adaptées à
étudiants devraient être claires, complèt u scolaire. Elles
leur capacité, à leur âge et à leur niveau des recherches
devraient également refléter les acquis directives des
docimologiques. Par exemple, les ultiples devraient
évaluations qui font appel à des choix mu s les items sans
encourager l'étudiant à répondre à tou t la cueillette
craindre d'être pénalisé. Pendan cueillette
d'informations, il convient de traiter étudiants
équitablement en s'assurant, par e, que les
interactions professeur-étudiant sont a priées et du
même ordre pour tous. Toute c istance qui

perturberait la cueillette d'informations devrait être dûment relevée et prise en compte lors de l'interprétation des résultats. Finalement, une politique écrite devrait guider les décisions quant à l'utilisation de procédés de remplacement pour recueillir des informations auprès des élèves qui ont des besoins particuliers et de ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement pour pouvoir répondre tel que prévu.

Principe #3: *Les procédés utilisés pour juger ou noter la performance des élèves devraient être adaptés aux méthodes d'évaluation et appliquées de façon systématique.*

Trop souvent l'évaluation est réduite voire confondue à la notation. Or, la première est un processus complexe qui inclue la deuxième dans sa phase de mise en forme, de résumé ou de codage de l'information. Afin d'encadrer le jugement qui sous-tend toute évaluation et le rendre rigoureux et équitable, il est fondamental d'élaborer d'avance un procédé de notation et d'en informer les étudiants. Il faudrait également veiller à ce que les résultats ne soient pas faussés par des facteurs étrangers au but de l'évaluation. Il existe un grand nombre de sources d'erreurs qui, trop souvent, introduisent un biais dans les résultats. Lorsque le jugement évaluatif s'exprime sous forme de commentaires, ceux-ci devraient s'appuyer sur les réponses de l'étudiant et être présentés de façon compréhensible et instructive. Tout changement apporté pendant la notation devrait viser à rectifier un problème évident du procédé de notation initial. Le procédé de notation modifié devrait être de nouveau appliqué aux réponses précédemment notées. Une procédure d'appel que peuvent invoquer les étudiants, devrait leur être expliquée au début de chaque cours ou de chaque année scolaire.

Principe #4: *Les procédés pour faire la synthèse et l'interprétation des résultats devraient mener à des représentations justes et instructives de la performance d'un étudiant en relation avec les buts et les objectifs d'apprentissage pour la période visée.*

Ces procédés sont essentiels car, ils conditionnent directement les conclusions de l'évaluation. En effet, une fois interprétés, les commentaires de synthèse et les notes remplissent diverses fonctions. Ils informent les étudiants de leurs progrès. Parents, enseignants, conseillers et administrateurs les utilisent pour guider l'apprentissage, déterminer le passage à une classe supérieure, découvrir les cas particuliers (par exemple, étudiant à rendement supérieur ou en difficulté) et aider les étudiants à planifier leur cheminement ultérieur. Bien entendu, il existe d'autres fonctions propres aux institutions. Les commentaires de synthèse et les notes rempliront d'autant plus clairement ces fonctions s'ils reposent sur une politique écrite bien pensée et sensible aux différents besoins. Les résultats individuels et la démarche suivie pour arriver à un commentaire de synthèse ou à une note devraient être décrits suffisamment en détail pour que leur signification soit évidente. Par ailleurs, comme toute synthèse comporte des limites, il conviendrait d'être prudent en combinant divers types de résultats en vue d'une synthèse. Dans la mesure du possible, le rendement, les efforts, la participation et les autres comportements doivent être notés séparément. De même, toute évaluation résultant d'une occasion unique (un examen final, par exemple) comporte des risques au chapitre de la sous-représentation des construits pertinents dans les domaines à facettes multiples. La lecture est un cas d'espèce. Il convient de s'assurer que le commentaire de synthèse ou la note est basé sur de multiples évaluations, chacune représentant une facette particulière du construit. Dans ce cas, le résultat final devrait refléter l'importance accordée à chaque facette dans la pondération initiale. Les informations obtenues présentent, en elles-même, peu d'intérêt si elles ne sont pas interprétées à la lumière d'une notion pertinente et justifiable de ce qui est bien ou médiocre. C'est pourquoi un cadre de référence est nécessaire. Un tel cadre devrait correspondre au type de décision à prendre. Les cadres types sont les suivants: performance par rapport à des critères prédéterminés, performance par rapport aux pairs, performance par rapport à l'aptitude ou au développement attendu, performance mesurée en fonction du degré d'amélioration ou de la somme des acquis. L'interprétation des résultats devrait tenir compte des limites du cadre de référence retenu. Elle devrait aussi tenir compte du bagage personnel et des expériences d'apprentissage des élèves. Par exemple, la motivation envers les tâches scolaires, la connaissance de la langue ou le milieu de vie peuvent influer sur l'apprentissage des concepts évalués. Une mauvaise aptitude en lecture, un retard des fonctions psychomotrices ou de la dextérité, le fait de ne pas savoir comment passer un test, l'anxiété et une faible estime de soi peuvent faire baisser les notes.

Principe #5: *Les rapports d'évaluation devraient être clairs, précis et avoir une valeur pratique pour les personnes à qui ils s'adressent.*

La préparation des rapports d'évaluation et des bulletins scolaires ainsi que leur transmission devraient être régies par une politique écrite élaborée par les enseignants, les administrateurs et les autres responsables de l'institution, en consultation avec les représentants des personnes ou des organismes à qui le rapport ou le bulletin est destiné. Le but visé est d'engendrer une meilleure utilisation de cette information et d'ainsi améliorer les décisions de

divers ordres qui s'appuient sur les conclusions de l'évaluation. À cette fin, les rapports écrits ou oraux et les bulletins devraient contenir la description des buts et des objectifs d'apprentissage visés par les évaluations. Ils devraient être complets et décrire les points forts et les points faibles des étudiants, afin qu'on puisse construire à partir des premiers et remédier aux seconds. Une procédure d'appel devrait être mise en place et être expliquée au début de chaque cours ou de chaque année scolaire. L'accès aux informations d'évaluation devrait être régi par une politique écrite conforme aux lois en vigueur, aux principes essentiels d'équité et aux droits de la personne. Finalement, le transfert des informations entre établissements scolaires doit être guidé par une politique écrite contenant des dispositions strictes visant la confidentialité. Les méthodes d'évaluation doivent être adaptées aux buts de l'évaluation et à son contexte général.

L'ÉVALUATION STANDARDISÉE

La deuxième partie (page 15 et sv) est grandement inspirée des *Standards* américains et touche surtout ce qu'on appelle souvent les «tests standardisés». Il s'agit d'instruments qui peuvent servir à l'admission, au classement, à la certification, à l'évaluation de programme. Ces instruments ne sont pas mis au point par des enseignants pour leur propre classe, mais par des organismes (maisons d'éditions, ministères, commissions scolaires...) en vue d'une utilisation assez large.

Cette partie décrit, d'une part, les obligations des concepteurs des méthodes d'évaluation et d'autre part, les obligations des utilisateurs. En ce qui a trait à l'élaboration, les concepteurs doivent veiller à ce que leur "produit" soit équitable pour les élèves qui proviennent de milieu différents ou qui ont des besoins particuliers. Les concepteurs doivent aussi fournir l'information pertinente pour que les utilisateurs puissent choisir une méthode d'évaluation appropriée. Les utilisateurs, quant à eux, ont le devoir de tenir compte de cette information pour choisir une méthode équitable pour tous et adaptée au contexte. En ce qui a trait à la cueillette et l'interprétation des informations, là encore, les concepteurs ont la responsabilité d'indiquer la façon dont une méthode s'applique et dont les résultats s'interprètent; en contrepartie, les utilisateurs doivent suivre ces indications. Cette deuxième partie du document précise aussi qu'il incombe aux concepteurs et aux utilisateurs de s'assurer que les principaux intéressés (les élèves et, au primaire et au secondaire, les parents) reçoivent une information complète et compréhensible tant sur la nature de l'évaluation que sur les résultats. On mentionne, de plus, certaines règles à suivre lorsque cette information est accessible à d'autres personnes (les administrateurs, par exemple).

CONCLUSION

Quelles que soient les questions qu'on peut se poser dans le cadre d'une réflexion sur nos pratiques évaluatives, il est important de ne pas voir les *Principes* comme des réponses incontestables et définitives, mais de les voir comme des points d'ancrage d'un système de valeurs à construire. Les *Principes* ne se veulent surtout pas un code rigide servant à réglementer et/ou à évaluer les évaluateurs sans qu'il y ait entente au préalable entre les intervenants. La diffusion des *Principes* s'inscrit dans une dynamique de changement des valeurs et des attitudes en posant comme exigence de base l'importance de communiquer un ensemble de référents relatifs à l'équité en évaluation des apprentissages afin que les intervenants des différents milieux de l'éducation les intègrent à leur propre pratique. Dans cette perspective, on peut envisager différentes façons d'utiliser le document dans le milieu collégial:

1) Possibilité de créer des ateliers d'animation à partir des thèmes soulevés;
2) Possibilité de s'approprier le document en établissant une version modifiée pour un collège donné;
3) Possibilité de servir de base à un protocole local auquel souscrivent les étudiants, les professeurs et les administrateurs.

Le document s'inscrit dans une version élargie du concept de validité où la définition de l'objet à évaluer est étroitement associée à l'usage qu'on fait d'un moyen d'évaluation (Auger et Dassa, 1993; Messick, 1989). Pour que l'évaluation demeure pédagogiquement et socialement utile, pour qu'elle ne devienne pas la démarche ésotérique entourée d'une aura de scientificité qui sert trop souvent d'écran de fumée à un contrôle technocratique, un effort de transparence est nécessaire. Pour peu que l'on souscrive à des valeurs démocratiques, nous devrions nous assurer que nos pratiques reposent sur des principes bien compris et acceptés de tous.

Idéalement, la dichotomie «contrôle vs régulation», qui a longtemps servi de base à des pratiques douteuses au plan de l'éthique, se trouverait réduite à des modalités d'évaluation certes différentes, mais intégrées à une pratique évaluative juste et équitable.

NOTE

* La version française du document *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* (1993) peut être obtenue en faisant la demande auprès des auteurs du présent article (Université de Montréal, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, C.P. 6128, Succ. Centreville, Montréal, H3C 3J7) ou directement au secrétariat du comité consultatif mixte responsable de l'élaboration (Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation, 3-104 Education Bldg N., University of Alberta, Edmonton, T6G 2G5).

RÉFÉRENCES

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Psychological Association (1985) *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC.

AUGER R. et DASSA C. (1992) Les pratiques de mesure et d'évaluation des apprentissages et la validité des tests dans un contexte de démarche évaluative. In Laveault D. (réd.) *Les pratiques d'évaluation en éducation*. Montréal: ADMÉE/M+, pp 151-166.

LINN R.L., BAKER E.L. et DUNBAR S.B. (1991) Complex, performance-based assessment: expectation and validation criteria. *Educational Research*, *20*, (8) pp 15-21.

MESSICK S. (1989) Validity. In Linn R.L. (réd.) *Educational Measurement*, 3è édition, New York: American Council on Education/Macmillan, pp 11-104.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7A19

L'évaluation nationale individualisée et assistée par ordinateur

par
RAÎCHE, Gilles
conseiller pédagogique
Collège Joliette - De Lanaudière
BÉLAND, Anne
chercheure
Institut Philippe-Pinel de Montréal

Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'ÉVALUATION NATIONALE INDIVIDUALISÉE ET ASSISTÉE PAR ORDINATEUR

Gilles Raîche
Conseiller pédagogique
Cégep Joliette - De Lanaudière

Anne Béland
Chercheure
Institut Philippe-Pinel de Montréal

INTRODUCTION

Lors de la 16e session d'étude de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉÉ), dont le thème était l'évaluation de demain, Micheline Lavallée, représentante du Ministère de l'éducation présentait les priorités à venir, selon elle, en éducation.

Ces priorités se divisent en cinq catégories: l'évaluation formative, l'évaluation authentique, l'évaluation nationale, la recherche appliquée en évaluation et l'imputabilité.

Ainsi, selon elle, l'évaluation formative devra prendre de plus en plus de place dans l'enseignement. Le dossier de l'évaluation sommative est fermé. Le temps est arrivé de mettre vraiment en place la pratique de l'évaluation formative.

L'évaluation de demain devra être authentique. Elle devra permettre d'évaluer la pensée critique et être adaptée à la réalité. L'évaluation devra être fondée sur les productions des étudiants et des étudiantes: présentation orale, texte d'opinion, port-folio, etc.. Nous emboîterons donc le pas à nos voisins du Sud qui ont déjà pris ce tournant.

La recherche appliquée en évaluation sera favorisée par un partenariat avec les universités et les institutions seront soumises à des règles d'imputabilité.

Enfin, dans le futur, l'état mettra en place un système plus important d'évaluation nationale. Les tests seront standardisés selon des modélisations plus modernes.

Ce texte a comme objectif de présenter une application de l'évaluation nationale aux tests de classement en anglais langue seconde. De plus, cette application sera effectuée dans un contexte d'évaluation individualisée et assistée par ordinateur.

La prochaine section répond aux trois questions suivantes. *Pourquoi une évaluation nationale? Pourquoi une évaluation individualisée? Pourquoi une évaluation assistée par ordinateur?*

Ensuite, une étude critique d'une application d'un test de classement en anglais langue seconde est abordée. Il s'agit du test TCALS, fort répandu à l'ordre collégial. Les implications logistiques, financières et métrologiques seront discutées.

Suivra une section où le problème de rendre les scores comparables lorsqu'un test est individualisé sera abordé. La théorie de la réponse à l'item sera suggérée en tant que solution à ce problème. Une brève analyse métrologique de TCALS dans le contexte de la théorie de la réponse à l'item sera ensuite présentée.

Enfin, des conclusions et des recommandatoins viendront clore le texte.

JUSTIFICATION

Pourquoi une évaluation nationale?

Une évaluation nationale est une évaluation qui est administrée de façon uniforme à toute une population. Un test de classement en anglais langue seconde qui serait administré à tous les élèves nouvellement inscrits dans tous les collèges du Québec en est un exemple. Le résultat d'un élève est alors comparable à celui d'un autre car le même instrument de mesure est utilisé pour tous. Ceci confère au résultat un caractère d'équité. De plus, ces résultats peuvent ensuite être utilisés aussi bien à des fins de recherche appliquée qu'à des fins d'imputabilité institutionnelle.

Pourquoi une évaluation individualisée?

Une évaluation individualisée est une évaluation qui est adaptée à chaque élève auquel elle est administrée. Elle est donc sur mesure. Le niveau de difficulté des questions proposées à l'élève est ajusté en fonction d'informations antérieures à son sujet. Par exemple, si un élève admis à l'ordre collégial affichait des résultats élevés en anglais à l'ordre secondaire, il serait plus raisonnable de lui administrer des questions difficiles. S'il fournit une bonne réponse à un item

d'un test, la question suivante est plus difficile. À l'inverse, s'il fournit une mauvaise réponse, la prochaine question est plus facile. Le test est donc adaptatif.

Les recherches effectuées jusqu'à présent sur l'évaluation individualisée indiquent que le nombre de questions devant être administrées à un élève est diminué de moitié, tout en obtenant le même degré de précision dans la mesure de l'habileté de l'élève. En fait, il est fréquent qu'après seulement 25 questions un résultat fiable soit obtenu. Cette situation comporte aussi des avantages secondaires. Ainsi, le temps de testing est diminué. C'est un facteur non négligeable lorsque beaucoup d'élèves sont impliqués. Les élèves apprécient généralement ce type de situation car le temps de passation étant moindre, la fatigue aussi est moindre. Le stress de la passation est ainsi diminué car les questions sont adaptées au niveau d'habileté de l'élève. Enfin, les résultats obtenus sont aussi plus fidèles lorsque vient le moment de les utiliser dans un contexte de recherche ou encore d'imputabilité.

Pourquoi une évaluation assistée par ordinateur?

Une évaluation assistée par ordinateur offre l'avantage de permettre une meilleure gestion de l'administration d'un test individualisé. Les questions proposées peuvent être sélectionnées automatiquement et attribuées de façon aléatoire tout en tenant compte du niveau d'habileté estimé de l'élève. Une évaluation assistée par ordinateur, cependant, permet surtout d'optimiser le temps de passation et la fidélité du résultat en utilisant des algorithmes de calcul de pointe.

L'élève peut alors se présenter seul devant l'ordinateur à tout moment de la journée où l'appareil est disponible. Il n'est plus nécessaire de regrouper les élèves en grand groupe. Il est même possible pour lui de passer le test à la maison par modem. La correction de l'épreuve est immédiate et l'élève reçoit son résultat directement. Des économies en frais de personnel et de communication sont alors possibles.

La prochaine section présente une application d'une évaluation nationale individualisée assistée par ordinateur.

APPLICATION

En enseignement de l'anglais langue seconde au collégial, les cégeps doivent généralement évaluer le niveau d'habileté en anglais des élèves à leur entrée dans les programmes d'études. Ces évaluations ont pour objectif de diriger les élèves vers des niveaux de cours adaptés aux compétences linguistiques de cette clientèle. Ce sont donc des tests de classement. En 1992, Paul Fournier dressait un bilan des tests de classement en anglais langue seconde à l'ordre collégial. Du même coup, il formulait des recommandations pour pallier au fait que les tests existants présentent des lacunes. Ainsi, l'interprétation des résultats varie localement puisque des tests différents sont administrés dans chaque collège. Dans d'autres cas, les critères de classification à un même test varient d'un cégep à un autre. Selon Fournier, une certaine standardisation serait souhaitable. Il est alors question d'une certaine nationalisation. Ensuite, de nombreux élèves doivent être reclassés à un niveau supérieur ou inférieur à chaque session. Des lacunes au niveau de la fidélité et de la validité de prédiction des résultats sont donc présentes. Une évaluation individualisée permettrait ainsi d'augmenter la précision des résultats.

Une réalité nouvelle apportée par la réforme de l'enseignement collégial rend la formation académique en langue seconde obligatoire pour tous les élèves dans leur programme d'études. Le nombre d'élèves à qui seront administrés les tests de classement dans chaque collège sera alors considérable. Il devient donc pertinent d'envisager des conditions d'administration de ces tests qui seront plus efficaces et moins coûteuses. L'utilisation de la technologie informatique est ainsi une voie à explorer.

Une réalité supplémentaire est aussi à considérer. Le nombre d'élèves dans chaque cégep sera maintenant assez élevé pour permettre la calibration des tests et la standardisation des résultats de façon locale. Il n'est plus nécessaire d'attendre que cette opération se fasse à l'échelle de la province. Des cégeps innovateurs peuvent prendre les devants.

Cependant, puisque l'évaluation des élèves dans leur habileté en anglais langue seconde est individualisée et que, de suite, chacun reçoit donc un test différent, comment rendre les résultats de ces étudiants comparables entre eux? Comment faire en sorte que le

résultat d'un élève fort qui a réussi 50% des items à un test composé d'items difficiles puisse être comparé au résultat d'un élève faible qui a réussi lui aussi 50% des items à un test composé d'items très faciles? La prochaine section présente brièvement une solution à ce problème par le biais de la théorie de la réponse à l'item. De plus, une analyse métrologique de TCALS, un test de classement en anglais langue seconde, sera abordée de façon succinte dans le cadre de la théorie de la réponse à l'item.

Comment rendre les résultats comparables lorsqu'un test est adaptatif?

La théorie de la réponse à l'item offre une solution pour permettre de rendre comparables les résultats obtenus à des tests composés d'items différents (Raîche, 1994). Cette théorie repose sur le postulat que le résultat obtenu à un test est le reflet d'un trait, d'une habileté, non observable (Laurier, 1993). La performance observée est manifeste, tandis que le trait latent, en l'occurence le niveau d'habileté en anglais langue seconde, est un construit hypothétique non observable (Béland, 1989). De plus cette habileté est unidimensionnelle. Elle est donc un trait prédominant du test. Le test ne mesure, à toute fin pratique, que cette habileté.

La théorie de la réponse à l'item est construite autour d'une modélisation de la probabilité qu'a un élève de réussir un item du test lorsque son habileté est à un niveau déterminé. Plusieurs modélisations de cette probabilité ont été proposées. L'une d'elles ne tient compte que d'un paramètre: la difficulté de l'item. Dans ce modèle la difficulté de l'item correspond au niveau d'habileté où un élève a une chance sur deux de réussir l'item. Tous les items d'un test, comme TCALS, ont été calibrés selon ce modèle. Il est ensuite possible d'estimer le niveau d'habileté d'un élève en combinant les fonctions de probabilité de chacun des items répondus au test. Le lecteur intéressé à pousser plus loin sa compréhension de ce modèle pourra consulter l'ouvrage de Wainer (1990). Le niveau d'habileté est, selon ce modèle, indépendant des items retenus. Cependant, à nombre d'items égal, les tests dont les items ont un niveau de difficulté voisin du niveau d'habileté de l'élève offrent une plus grande précision que les tests où la difficulté des items diffère considérablement du niveau d'habileté de l'élève.

A titre d'exemple une brève analyse métrologique de TCALS a été effectuée. Les indices de difficulté des 100 items, ou questions, du test ont été calculés.

L'indice de difficulté moyen des items de TCALS est de -.88 avec un écart-type de 1.02. Ce score doit être interprété comme une cote z. Autour de zéro, il correspond à un niveau moyen faible. Un score positif supérieur à environ 1.5 est rattaché à un item jugé difficile, tandis que l'item est considéré très difficile s'il est supérieur à 3. A l'inverse, l'item est facile si le score est inférieur à -1.5 et très facile s'il est inférieur à -3. Le tableau 1 permet de remarquer que quelques items sont très faciles et beaucoup sont faciles. Cette brève analyse confirme les conclusions de Fournier à l'effet que TCALS est un test construit pour classer des élèves dont le niveau d'habileté est inférieur à la moyenne.

Il n'est toutefois pas nécessaire de jeter TCALS à la poubelle et de recréer de toute pièce un instrument de classement. Il suffirait simplement d'ajouter des items plus difficiles au test. Ceci permettrait d'avoir en main une banque d'items comportant des indices de difficulté variée et de pouvoir l'utiliser dans une version individualisée assistée par ordinateur.

La prochaine section dresse quelque conclusions et recommandations en ce qui a trait à la création d'une version individualisée et assistée par ordinateur de TCALS.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Avec l'implantation de nouveaux cours obligatoires en langue seconde à l'ordre collégial et l'utilisation à grande échelle de tests de classement à ces cours, il semble important de se pencher sur les problèmes logistiques, financiers et métrologiques engendrés. L'adaptation de tests de classement individualisés et assistés par ordinateur pourrait participer à la résolution de ce problème.

Une première implantation pourrait être effectuée dans un contexte d'expérimentation. La démarche pourrait être locale, dans un seul établissement, ou collective, et regrouper quelques collèges expérimentateurs. Tous les étudiants et étudiantes nouvellement admis dans un programme d'études participeraient à ce projet d'implantation. Ainsi dans un collège de taille moyen-

ne environ 1,000 étudiants et étudiantes seraient mis à contribution. Ce nombre est suffisant afin d'estimer les qualités psychométriques de l'instrument de mesure et de calibrer les indices de difficulté des items. Cette opération peut devenir, dans ce contexte, locale.

Voici les étapes suggérées pour l'implantation d'une version individualisée et assistée par ordinateur du test de classement en anglais langue seconde TCALS.

1. Un ajout d'items plus difficiles doit être effectué dans le but de mesurer avec plus de précision le niveau d'habileté des élèves plus forts en anglais langue seconde.

2. Pendant la première année de l'implantation une version papier-crayon pourrait être administrée à tous les étudiants et étudiantes du ou des collèges expérimentateurs.

3. L'étape précédente permettra d'aborder la calibration des items du test. Les items non pertinents pourraient ainsi être rejetés et des items de différents niveaux de difficulté pourraient être ajoutés.

4. Des décisions devront être prises en ce qui concerne les seuils de classification dans différents niveaux de groupe-classe.

5. Une étude de validité prédictive pourrait être effectuée à la fin de la première année d'expérimentation dans le but de vérifier l'adéquation de la classification.

6. Si les étapes précédentes mènent à une évaluation positive du projet d'implantation, la mise en place d'une version informatisée et individualisée du test TCALS serait envisagée.

7. A la fin de la seconde année d'expérimentation une étude de validité prédictive serait de nouveau réalisée. Il est d'ailleurs suggéré de répéter ce type d'étude de validité à chaque année.

Il serait intéressant d'utiliser une démarche similaire pour créer des tests de certification à la fin de chaque cours d'anglais langue seconde à l'ordre collégial. Le même test individualisé et informatisé pourrait être administré à tous les niveaux de cours comme épreuve d'évaluation terminale. Cette démarche permettrait alors de comparer réellement les résultats aux différents niveaux de cours. Elle permettrait aussi de comparer les résultats entre les collèges puisque les épreuves seraient les même.

RÉFÉRENCES

Béland, A. (1989). *Discontinuité qualitative du raisonnement proportionnel sur le continuum de la théorie de réponses aux items.* Québec: 12ième session d'étude de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉÉ).

Fournier, P. (1992). *Pour un test incontestable: rapport de recherche sur les tests de classement en anglais (langue seconde) au collégial.* Québec: Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Gouvernement du Québec.

Laurier, M. (1993). *L'informatisation d'un test de classement en langue seconde.* Québec: Université Laval.

Raîche, G. (1994). *La simulation de modèle sur ordinateur en tant que méthode de recherche: le cas concret de l'étude de la distribution échantillonnale des estimateurs en testing adaptatif en fonction des règles d'arrêt.* Joliette: 6ième colloque de l'Association pour la recherche au collégial.

Wainer, H. (1990). *Computerized adaptive testing: A primer.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Asssociates.

Tableau 1
Indices de difficulté des 100 items du test TCALS
(calibration effectuée à partir des résultats de 307 étudiants et étudiantes du Cégep Joliette - De Lanaudière en 1992)

1	0.76	26	-0.61	51	-2.32	76	-0.31
2	-0.05	27	-1.91	52	-2.13	77	-2.10
3	-3.90	28	0.99	53	-1.64	78	1.16
4	-0.34	29	0.64	54	-1.67	79	-0.05
5	0.79	30	-0.50	55	-0.36	80	-2.10
6	-1.72	31	0.64	56	0.14	81	-1.36
7	-0.81	32	-3.15	57	0.30	82	-1.79
8	-2.02	33	-2.13	58	0.76	83	-0.13
9	-0.04	34	0.60	59	-1.03	84	-0.71
10	-2.81	35	0.24	60	-0.80	85	-1.08
11	-0.05	36	-0.48	61	0.16	86	-1.25
12	-1.34	37	0.65	62	-0.39	87	-1.26
13	-2.05	38	-0.42	63	-0.67	88	-1.46
14	-1.38	39	-2.00	64	-1.34	89	-1.23
15	-1.21	40	-0.98	65	-1.54	90	-1.00
16	-0.39	41	-0.94	66	0.51	91	-1.32
17	-1.23	42	-0.75	67	-0.67	92	-1.21
18	-2.02	43	-0.91	68	0.05	93	-1.46
19	-0.85	44	-0.33	69	-0.81	94	-0.41
20	-2.71	45	-0.42	70	-2.28	95	-0.42
21	-0.39	46	-0.62	71	-0.64	96	-0.22
22	1.49	47	-1.49	72	-1.19	97	0.10
23	-2.58	48	-1.54	73	-0.34	98	-0.25
24	-2.26	49	-1.08	74	-2.28	99	-1.14
25	-2.47	50	-1.67	75	0.84	100	-0.72

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7A21

Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à son enseignement en 9 étapes

par
RACINE, Serge
professeur
Université de Montréal

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

Serge Racine
Professeur
Université de Montréal

Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à son enseignement en 9 étapes[1]

Introduction

L'apprentissage est un changement dans les fonctions de l'étudiant tel que visé par les objectifs, amplifié par l'enseignement et constaté par l'évaluation, d'où l'importance de la congruence "objectifs-enseignement-évaluation". Ces phases comportent 9 étapes: (1) Partir de l'étudiant, (2) Opérationnaliser les objectifs, (3) Organiser son enseignement pour favoriser le succès, (4) Choisir un modèle d'enseignement, (5) Choisir son mode d'évaluation, (6) Élaborer le domaine, (7) Élaborer les instruments de mesure, (8) Administrer ces instruments et (9) les Réviser.

1. Partir de l'étudiant

Imaginons une théorie de l'éducation qui prétend que la personne apprend en agissant et que ces actions la spécialisent. La personne se forge des fonctions conformément au mécanisme de son système nerveux. Les fonctions, imaginative, affective, physique, cognitive et sociale (**IAPCS**) existent comme des spécialités de la personne. Telle personne devient imaginative à force d'utiliser son imagination, comme on devient droitier ou gaucher. La personne améliore ses fonctions de manière à obtenir plus d'harmonie. L'harmonie chez la personne produit une synergie, une puissance plus grande que la somme des fonctions. Cette énergie s'exprime par une plus grande capacité à résoudre des problèmes, plus d'amour, plus de santé, plus de connaissances et plus de succès avec les autres. (« La personne synergique», Racine, 1994).

Le point de départ d'une théorie est important. Nous proposons de **partir de l'étudiant.** Notre conception de la personne qui apprend détermine la manière d'envisager l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. *Nous proposons une vision dynamique et holistique du développement de la personne*. Chaque être humain reçoit un bagage spécifique à travers son code génétique. Il reçoit cependant dans ce bagage un système nerveux **programmable**. La personne naît avec des milliards de neurones **disponibles**. Ces neurones se connectent entre eux, à l'occasion de ses **expériences**, formant un chemin qui s'exprime par une réponse comportementale. Chaque nouvelle activité engendre une nouvelle association de dendrites ou un nouveau chemin neuronal (Changeux, 1983). Ainsi, nous bâtissons nos fonctions à partir de nos expériences un peu comme une spécialisation de notre système nerveux, dans le même sens que nous devenons droitiers pour écrire. **Nous devenons ce que nous faisons**. Ensuite, nous adaptons nos fonctions au besoin. C'est ce que suggère aussi Bloom (1979) quand il prétend que les expériences cognitives et affectives précédentes déterminent 65% du succès à l'activité académique suivante. Un autre 25% est déterminé par ce que fait l'étudiant durant son apprentissage. Ainsi, toute action spécialise le système nerveux de la personne et les diverses formes d'activités humaines engendrent des fonctions. Nous appelons ces fonctions "imaginative, affective, physique, cognitive et sociale". Quand nous proposons un objectif à un étudiant, nous nous adressons à toutes ces fonctions. L'apprentissage est le changement dans ces fonctions.

Du point de vue physiologique, la synergie est l'association de plusieurs organes pour l'accomplissement d'une fonction. En général, il s'agit de la mise en commun de plusieurs actions concourant à un effet unique avec une économie de moyens et d'énergie. Les cinq grandes fonctions dont se dote la personne travaillent ensemble. Imaginons un carrosse tiré par cinq chevaux. Chacun a sa propre force, par exemple 1 newton. Si un seul d'entre eux est fatigué ou malade, les autres ne peuvent donner leur plein rendement. L'énergie totale de cet attelage est une force moindre que quatre newtons. Par contre, quand les cinq travaillent ensemble, c'est-à-dire bien synchronisés, complémentaires, en harmonie et au même rythme, on s'aperçoit que chacun travaille moins de 1 newton alors que l'énergie totale dépasse les 8 newtons. C'est le même phénomène qui se produit quand une équipe de hockey travaille en harmonie. L'effet est fulgurant. C'est ce qui s'appelle **la synergie; l'ensemble donne plus d'énergie que la somme des parties.** De même une personne dont les cinq fonctions travaillent en harmonie retrouve une puissance bien plus grande que la somme des parties. C'est pourquoi ce ne sont pas les personnes les plus fortes physiquement qui sont les plus puissantes personnellement. Ni celles qui ont développé leur fonction cognitive au

---

[1] Texte de l'atelier présenté au 14e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, le 7 juin 1994.

détriment des autres fonctions. Mais qu'est la puissance humaine? Une personne puissante est essentiellement une personne à la fois habile à créer, en amour, en santé, autonome et prospère. C'est le but de chaque être humain. L'éducation devrait favoriser l'atteinte de cet objectif parce qu'il est fondamental. C'est cependant un état qui ne s'atteint jamais parce que la vie est continuellement remplie de situations qui déséquilibrent la personne. La synergie de la personne lui sert donc à combattre l'entropie. Par conséquent la personne est, à court terme, plus puissante dans ses actes. À moyen terme, elle a une meilleure qualité de vie et à long terme une espérance de vie plus grande.

L'apprentissage est donc ce changement dans les fonctions de la personne tel que visé par les objectifs pédagogiques, amplifié par l'enseignement et constaté par l'évaluation. L'approche pédagogique préconisée recherche donc la congruence verticale (dans le temps) entre les objectifs, l'enseignement et l'évaluation et l'intégration horizontales parmi les objectifs, les méthodes d'enseignement et les techniques d'évaluation des fonctions (**IAPCS**).

2. Opérationnaliser les objectifs

Peu importe notre vision de la personne qui apprend, il convient d'Opérationnaliser cette conception de manière à la rendre utilisable par les enseignants. C'est pourquoi, le reste de la théorie est l'opérationnalisation de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation de l'apprentissage. On a pris l'habitude d'appeler "objectifs" les intentions de changements que l'on souhaite voir apporter chez une personne. Les objectifs expriment le résultat de ce changement. Leur formulation laisse cependant prévoir la nature des changements eux-mêmes.

L'objectif s'adresse à l'imagination. Le changement projeté, pour être attractif et significatif, doit être perçu comme un besoin, un manque, un vide ou une nécessité. Ils servent à projeter dans l'avenir une image du résultat. L'étudiant doit s'y voir comme une personne plus puissante et plus harmonieuse. **L'objectif doit être authentique et significatif pour motiver l'étudiant**. Le consentement de l'étudiant constitue l'arrimage de son choix avec l'attrait de l'objectif. **L'objectif implique un effort**. Si nous hésitons à nous lancer tête première à l'assaut d'un objectif, c'est souvent parce que l'on ne sait pas trop quelle somme de travail l'objectif oblige ou encore parce que l'ampleur du travail est trop considérable. C'est pourquoi, il faut expérimenter les objectifs pour connaître l'effort requis en terme de temps et de stress. L'objectif décrit l'effort et le temps nécessaires à sa réalisation. **Un objectif est une description intelligente des résultats attendus**. On rédige un objectif pour la personne qui doit apprendre. Elle doit donc comprendre les termes comme s'il s'agissait d'un contrat. C'est pourquoi l'on doit porter une attention particulière à la formulation de l'objectif. **Un objectif représente un apprentissage essentiel** (Turcotte, 1993). Ce que l'on apprend ne sert pas seulement à soi. En fait, ce que l'on apprend sert souvent de monnaie d'échange avec les autres. On peut négocier ce que l'on apprend. Le contenu sert donc d'expériences profitables à la personne comme à la société.

Les objectifs favorisent aussi la gestion des activités d'apprentissage. L'on doit savoir où l'on va pour planifier, enseigner et évaluer de manière professionnelle. Les objectifs sont donc cohérents avec les fins de l'éducation et les buts des programmes. En outre, les activités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation doivent être conformes aux objectifs visés. La sélection des objectifs est une activité professionnelle importante. On ne peut pas tout enseigner aujourd'hui puisqu'il est impossible de tout apprendre. Il faut choisir. Il faut d'abord donner à l'étudiant ce dont il a le plus besoin pour acquérir et maintenir son équilibre personnel. Il faut ensuite choisir des expériences qui le font avancer vers le but fixé. Ces expériences doivent être graduelles. Il faut ensuite les pondérer en fonction de leur importance et du temps que l'on veut consacrer à leur atteinte.

Plusieurs taxonomies et typologies nous servent dans la formulation des objectifs. Nous présentons une méthodologie qui est conforme à l'idée que nous nous faisons de la personne et des approches que nous proposent quelques auteurs choisis. Nous utilisons les idées de Bandler et Grinder (1980), Eisner(1979), Torrance (1966), St-Pierre(1992), D'Hainaut (1986) pour formuler les changements de la fonction imaginative. Krathwohl (1964) nous aide à formuler des objectifs dans la fonction affective. Harrow (1975) nous facilite la tâche dans la formulation des objectifs de la fonction physique. D'Hainaut (1986) nous aide à formuler les objectifs de changements dans la fonction cognitive. Saha (1988) et Kohlberg (1969) nous inspirent dans la formulation des objectifs de la fonction sociale.

Un objectif est une activité humaine projetée qu'une personne particulière n'est pas encoe capable d'accomplir. La compétence est cette activité accomplie au-delà d'un certain seuil de performance, constté par une évaluation adéquate. L'apprentissage est ce changement dans la personne tel que le définit l'objectif. Ce dernier indique dans sa formulation le chemin à parcourir de sorte que l'objectif inclut la situation de départ de la personne qui veut changer. C'est donc en effectuant l'objectif lui-même qu'on l'apprend. L'objectif se confond alors à l'activité d'apprentissage elle-même.

D'une manière générale, le tableau suivant représente **la congruence "objectif - enseignement - évaluation"** à l'égard des diverses fonctions à changer chez l'étudiant (imaginative, affective, physique, cognitive et sociale). L'apprentissage de la fonction imaginative est alors formulé à l'aide d'objectifs de création, qu'il est amplifié par des modèles d'auto-enseignement et constaté par les techniques d'entretien non directif. On voit aussi que l'apprentissage de nature affective est formulé par les objectifs décrits en terme de choix personnels et autonomes et d'intensité des activités de l'étudiant et de sa participation, qu'il est amplifié par des enseignements axés sur la personne et constaté par des échelles d'appréciation. On voit, de plus, que l'apprentissage d'ordre physique est formulé par des objectifs décrivant les formes d'énergie produite par le corps en santé, qu'il est amplifié par des modèles axés sur l'entraînement et l'alimentation et constaté par des grilles d'observation et des listes de vérification. On voit également que l'apprentissage de la fonction cognitive est formulé par des objectifs d'acquisition de connaissances et d'habiletés cognitives, qu'il est amplifié par des modèles d'enseignement axés sur le traitement de l'information et constaté par des tests critériés. On voit, enfin, que l'apprentissage à caractère social est formulé en termes de relations avec les autres, qu'il est enseigné par des modèles sur les interactions sociales et constaté par des questionnaires d'opinion, des enquêtes, des entrevues et des sondages.

Les phases de l'apprentissage et les fonctions en changement

PHASES → / ↓ FONCTIONS	OBJECTIFS	ENSEIGNEMENT	ÉVALUATION
IMAGINATIVE	Créer des images significatives	Modèles d'auto-programmation	Étude de cas Entretien non directif
AFFECTIVE	Choisir avec enthousiasme	Modèles axés sur la personne	Échelle d'appréciation
PHYSIQUE	Se régénérer pour fournir de l'énergie	Entraînement	Grille d'observation Liste de vérification
COGNITIVE	Traiter l'information pour produire des connaissances	Modèles axés sur le traitement de l'information	Test critérié
SOCIALE	Négocier avec les autres pour obtenir ce que l'on veut	Modèles axés sur l'interaction sociale	Entrevue dirigée Enquête Étude systématique

Un objectif est une description compréhensive du résultat du changement anticipé. Pour élaborer un objectif de manière opérationnelle et intégrée, il faut décrire ce qui lui est préalable, l'objet sur lequel l'étudiant devra travailler, les processus requis, un par fonction, le produit attendu, le seuil de performance, les méthodes d'enseignement choisies et le mode d'évaluation congruent avec ce qui précède.

Les éléments préalables à un apprentissage doivent être connus de manière à lier harmonieusement l'objectif avec ce qui précède ou avec ce qui a été appris antérieurement. Parfois, l'on présume qu'un apprentissage préalable a eu lieu et que ce ne soit pas le cas, ou bien que cet apprentissage soit oublié. Comme les préalables cognitifs et affectifs déterminent les apprentissages subséquents, il convient d'inclure ces éléments dans l'objectif.

L'objet est la situation dans laquelle on place l'étudiant avant de réaliser l'activité à apprendre. Le contexte, les circonstances et les données font partie de l'objet. **Le processus** est ce qui se passe dans la personne pendant la réalisation de l'objectif. Chaque fonction a son processus qui lui est propre mais chacune transforme l'énergie vitale en un produit spécifique nécessaire à l'harmonie de la personne. Chaque objectif comporte un processus dominant selon qu'il sollicite davantage une fonction plutôt qu'une autre. **Le produit** est la situation dans laquelle se trouve l'étudiant après avoir réalisé l'activité quand il manifeste ce qu'il a appris. L'objet et le produit peuvent être des particuliers, des classes, des opérateurs ou des structures qui proviennent d'un contenu particulier.

Le **seuil** de performance est la limite d'acceptabilité de la réponse, la pondération des éléments de réponse et le temps nécessaire à la réalisation de l'objectif. Il est aussi très instructif et utile pour l'élaboration du plan de cours d'indiquer la méthode d'**enseignement** utilisée pour atteindre l'objectif, car l'étudiant apprend le modèle d'enseignement en même temps que le contenu. Si l'objectif est la description « en compréhension » de ce que l'étudiant doit apprendre, le **domaine** en est la description «en extension». Il faut donc indiquer dans l'objectif les règles pour engendrer et sélectionner les items qui vont constituer l'instrument de mesure Enfin, il est aussi très intéressant de connaître la modalité d'**évaluation** utilisée pour constater son atteinte.

3. Organiser son enseignement pour favoriser le succès

Il s'agit de comprendre les principes du succès pédagogique et de les appliquer de manière à obtenir un apprentissage satisfaisant. Le professeur doit organiser son enseignement et travailler à la réussite de l'étudiant. Il doit donc se concentrer sur les facteurs qui déterminent l'apprentissage. Bloom (1979), dans sa "pédagogie du succès", affirme que trois facteurs déterminent l'apprentissage. Ce que sait l'étudiant avant d'entreprendre un objectif détermine 50% de son rendement. Comment il se sent, d'un point de vue affectif, expliquent un autre 25%. La qualité de l'enseignement explique encore 25%. Un enseignement de qualité peut compenser les deux premiers facteurs. Selon Bloom, un professeur fournit un enseignement de qualité quand il ou elle présente ce qu'il y a à apprendre de manière engageante, quand les étudiants participent activement à leur apprentissage, que cette participation intègre une évaluation formative (diagnostic et prescription) cohérente et que l'on reconnaisse leur travail de manière convenable. De ces quatre caractéristiques d'un apprentissage de qualité, la participation de l'étudiant est la plus importante.

Un apprentissage de qualité est efficace, durable, étendu, transférable, intégré dans les fonctions de l'étudiant et fait appel régulièrement aux catégories élevées des fonctions. Un apprentissage est **efficace** quand il s'effectue rapidement avec le minimum d'investissement. Cela se produit dans «l'éclair de génie », l'insight, l'intuition. On ne connaît pas de moyen infaillible de stimuler ce genre d'apprentissage, mais les conditions favorables sont le mieux rencontrés dans les modèles d'enseignement qui stimulent la créativité, par exemple la synectique, la stimulation artistique, les problèmes à résoudre et les questions de métacognition. Ces conditions créent par nature une inquiétude, une anxiété que le professeur se doit de contenir et non pas d'éliminer. Un exemple d'apprentissage inefficace est celui de la télévision. Nous sommes bombardés par une multitude d'informations que nous ne sommes pas en mesure de stocker dans la mémoire. Ce procédé est le plus coûteux et le moins rentable, à moins qu'il introduise les boucles de répétition, comme c'est le cas de la série « Sesame Street », mais le coût est grand. Un autre exemple est l'enseignement magistral en grand groupe (au-delà de 25 étudiants) quand le contenu à apprendre dépasse le nombre maximum que l'on peut retenir, et « digérer » dans le temps de l'enseignement.

Un apprentissage est **durable** quand il persiste dans le temps et non pas seulement pour un examen. On sait que les apprentissages efficaces sont les plus durables. On peut faire durer un acquis par la répétition et l'exercice même s'il a été long et pénible à jaillir. C'est ce que l'on appelle les événements de la mémoire à court terme. Par ailleurs, les souvenirs stockés en mémoire à long terme sont permanents et jaillissent de manière imprévue.

Un apprentissage est **transférable** quand il peut servir à d'autres apprentissages. Cette qualité est le mieux acquise quand les enseignants se concertent. La planification des apprentissages entre les divers programmes, les divers niveaux et les divers enseignants favorisent le transfert des acquisitions. Un contre exemple d'un

apprentissage transférable est celui de l'étudiant qui a appris à appliquer la règle du participe passé mais qui applique cette règle moins de 8 fois sur 10 correctement dans un rapport de philosophie ou de géographie.

Un apprentissage est **intégré** quand il fait appel à au moins à trois fonctions de la personne. On désigne ici les fonctions imaginative, affective, physique, cognitive et sociale. La personne se sent mieux respectée quand on sollicite toutes ses fonctions dans l'action à apprendre. Elle se sent concernée, interrogée plus intimement, plus « personnellement » dans l'action. Elle agit donc avec plus d'énergie. L'apprentissage est donc plus efficace, durable et transférable. Ne faire appel qu'à une ou l'autre des fonctions est une pratique tellement généralisée que l'on peut identifier la fonction visée simplement en nommant le cours. Par exemple, Mathématiques égale cognitif, Education morale égale sociale et affectif, Danse égale imaginatif, Éducation physique égale physique. Il faudrait donc un travail concerté important au niveau des programmes pour intégrer les fonctions de manière harmonieuse.

Un apprentissage est **étendu** (apprentissage horizontal) s'il est diversifié et qu'il s'applique à divers champs de la connaissance, divers contenus et diverses situations. Certains enseignements techniques, mathématiques et professionnels sont souvent présentés de manière obtuse. L'étudiant ne soupçonne même pas à quoi va lui servir ce qu'il apprend. Les liens que le professeur fait avec d'autres aspects de la vie amplifient l'apprentissage, surtout si cela touche l'étudiant personnellement. Enfin, un apprentissage de qualité fait appel aux **niveaux élevés** (apprentissage vertical) des fonctions de la personne. On désigne les deux derniers niveaux de chaque fonction, la résolution de problème et la méditation (I), l'organisation et la caractérisation (A), l'expression non verbale et verbale (P), l'exploration et la mobilisation (C), et le civisme et l'altruisme (S). Un enseignement qui ne s'en tiendrait qu'au rêve (I), à la réception (A), à la perception (P), à la reproduction de connaissances (C) et aux relations un à un (S) aurait une piètre formation. L'environnement que procure le contenu disciplinaire est important. Il ne s'oppose pas à l'étudiant, bien au contraire. Mais si la quantité de contenu augmente, les choses que l'étudiant peut faire avec chacune diminuent, c'est-à-dire que la qualité des expériences diminuent.

3.1 Les préalables cognitifs

Les caractéristiques cognitives de départ sont pour Bloom les principales connaissances, habiletés requises à l'apprentissage d'une tâche. Un étudiant aborde une nouvelle tâche d'apprentissage avec une certaine histoire comportementale et des apprentissages acquis antérieurement. Une partie de ce passé détermine la façon dont l'étudiant se comporte vis à vis de ce nouveau défi et, par conséquent, les résultats de l'apprentissage.

Les différences de niveau ou de vitesse dans l'apprentissage s'expliquent, pour une bonne part, par l'histoire de l'élève. En effet, si tous les étudiants disposent des préalables à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage particulière, la variation du niveau ou de la vitesse d'apprentissage sera moins importante que si les prérequis ne sont pas également maîtrisés par tous.

Les caractéristiques antérieures de l'étudiant influencent fortement la façon dont il apprendra plus tard et le temps ou l'aide dont il aura besoin pour surmonter les difficultés nouvelles. La variation de rendement des étudiants à la fin de l'année ou du semestre est fortement liée aux variations du rendement observé pour ces mêmes matières ou pou des matières apparentées avant le début de l'année ou du semestre. Il existe une corrélation positive entre les mesure de rendement à la fin de l'année et le rendement de l'étudiant plusieurs années plus tard dans la même matière. Les apprentissages proposés dans une année scolaire donnée supposent que d'autres ont été réalisés antérieurement. Il paraît difficile de concevoir une tâche d'apprentissage qui ne soit pas basée sur un apprentissage précédent.

Les caractéristiques cognitives de départ sont modifiables. L'apprentissage peut s'améliorer considérablement si les étudiants sont placés dans des conditions favorables. Les caractéristiques cognitives de départ peuvent expliquer jusqu'à la moitié (50%) de la variance des apprentissages réalisés.

3.2 Les préalables affectifs

Les caractéristiques affectives de départ constituent le second facteur de l'apprentissage. Les individus varient dans leur état affectif vis à vis des apprentissages à réaliser. Leur intérêt, leur attitude et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes virent. Si les étudiants abordaient une tâche d'apprentissage avec enthousiasme et intérêt, l'apprentissage serait beaucoup plus facile et ils apprendraient plus vite et mieux que les étudiants peu motivés. Un

individu tend à aimer les activités dans lesquelles il croit pouvoir réussir ou a déjà réussi. La notion de succès implique qu'à la tâche antérieure et à la nouvelle tâche était lié un défi, voire une prise de risque. L'affect de l'étudiant peut être en partie déterminée par sa perception de la relation entre la tâche et un ensemble plus vaste de buts ou d'objectifs ultérieurs présents dans son esprit. S'il considère que la tâche va le rapprocher de ses buts, sa réaction affective sera probablement positive (et vice versa).

Le sentiment de réussite influence les performances scolaires qui, couronnées de succès, renforcent ce sentiment. Le succès ou l'échec dans une matière scolaire détermine la manière dont l'élève considère la matière et son désir d'en apprendre davantage. Le succès ou l'échec peut déterminer la manière dont l'étudiant voit l'école et l'apprentissage scolaire et son désir de continuer ses études à l'université ou en dehors de l'école, à l'âge adulte. Avec le temps, l'étudiant tend à développer une vision de lui-même qui reflète sa perception de son adéquation dans les tâches d'apprentissage scolaire. Le degré de réussite scolaire influence la santé mentale de l'individu.

3.3 La qualité de l'enseignement

La qualité de l'enseignement est le troisième déterminant de l'apprentissage. Un enseignement de qualité est un environnement qui favorise l'apprentissage de tous les étudiants. Tout enseignement de qualité comprend les quatre phases suivantes. L'enseignement débute par une présentation claire de ce qu'il faut apprendre. L'étudiant connaît l'organisation, la forme, la fréquence, la signification et la variété des éléments. Suit cette présentation une participation active de l'étudiant. Il s'exerce, discute, travaille seul ou avec les autres, produit, répond et pratique. Le professeur observe l'activité de l'étudiant et lui donne un feed-back. Il s'agit d'un diagnostic et d'une prescription. On appelle aussi cette activité "évaluation formative". Enfin, l'enseignement efficace se termine par un renforcement adéquat, varié et adapté à chacun. L'apprentissage n'est efficace que s'il s'accompagne d'un tel renforcement. L'enseignement de qualité intègre harmonieusement ces composantes.

Quels sont les effets escomptés de l'enseignement sur le rendement? L'indice le plus net de la qualité de l'enseignement est le degré de participation de l'étudiant. L'utilisation de l'évaluation formative exerce un effet déterminant sur le rendement des étudiants. L'enseignement collectif ne convient qu'à une petite partie des étudiants. Il faut tendre à individualiser si l'on veut que la plupart des étudiants apprennent plus efficacement. On peut modifier la qualité de l'enseignement de manière à permettre à plusieurs étudiants d'atteindre un niveau de maîtrise qui modifiera par la suite leurs caractéristiques cognitives et affectives de départ. Les étudiants qui réalisent de bons apprentissages sont, en général, ceux qui reçoivent un enseignement de bonne qualité. La qualité de l'enseignement détermine 25% du rendement des étudiants.

Il y a donc des facteurs déterminants de l'apprentissage. L'enseignement n'est donc pas un art mais la gestion harmonieuse des caractéristiques cognitives et affectives de l'étudiant par une présentation claire de la tâche à apprendre, une participation active de l'étudiant, un feed-back judicieux et une reconnaissance de l'acquis adéquate. Ces facteurs se combinent entre eux pour permettre jusqu'à 90 % des étudiants de réussir leur apprentissage dans le temps prescrit.

4. Choisir un modèle d'enseignement

À la suite de cela, on choisit le modèle qui convient pour passer à l'action. Joyce et Weil (1986) nous proposent plusieurs modèles d'enseignement. Selon eux, les étudiants n'apprennent pas seulement les contenus des cours mais la manière dont on les dispense. C'est pourquoi, le professeur doit apparié chaque objectif avec un modèle qui lui est congruent. Chaque modèle nourrit plus particulièrement une catégorie d'objectifs.

5. Choisir son mode d'évaluation sommative

L'apprentissage n'existe pas encore tant que l'on ne l'a pas constaté par l'évaluation. C'est le principe même de la validité. **Face aux choix** qu'a une institution d'enseignement de considérer un apprentissage comme acquis ou non, l'évaluation est une argumentation en faveur de l'une ou l'autre alternative qu'il faut chercher à rendre toujours plus **crédible**. Il faut donc **structurer** logiquement l'évaluation selon les modèles les plus appropriés en respectant les **standards** professionnels propres à l'évaluation, tels l'objectivité, l'impartialité, la fidélité et la validité. L'évaluation doit aussi respecter les **normes sociales** acceptées dans l'institution où elle a lieu, comme le partage des responsabilités concerté, la justice et l'équité. Elle doit en outre respecter les **principes pédagogiques** de cohérence

entre les fins, les buts et les objectifs de l'éducation ainsi que de congruence entre les objectifs, l'enseignement et l'évaluation. On évalue pour informer l'étudiant de son progrès (évaluation formative) ou la société du succès ou de l'échec de l'étudiant (évaluation sommative). L'évaluation doit toujours se baser sur des **critères** que fournissent les objectifs et recueillir des informations avec des **instruments congruents** et critériés (Roid et Haladyna, 1982).

6. Identifier le domaine du test

Un domaine peut contenir n'importe quel ensemble d'items clairement spécifiés (Hively, 1974). L'ancêtre du domaine est «le tableau de spécification» par lequel on décompose l'objectif en activité taxonomique et en contenu. Cela sert à répartir le temps alloué pour un cours ou le nombre d'items dans un examen.

Il est intéressant cependant de générer un domaine d'une manière empirique et reliée de manière plus congruente avec l'objectif à enseigner et évaluer. Par exemple, un professeur de tir au pigeon d'argile pourrait simplement suivre et observer des chasseurs sur le terrain. Il pourrait noter tous les points de départ des pigeons et la direction de leur trajectoire qu'il a observés sur une grande période de temps. De même, un domaine pratique de lecture pourrait être constitué à partir de toutes les premières pages des journaux de la dernière année. L'approche logique est une alternative à la collecte empirique d'items typiques. On peut combiner, de manière systématique, par exemple les vitesses, les angles verticaux, les trajectoires, les points d'origine, etc., pour spécifier le domaine. De même, on peut regrouper tous les mots choisis sur la première page des journaux de la dernière année selon des catégories grammaticales, des règles phonétiques, et des fréquences d'apparition. Chacune de ces caractéristiques théoriquement importantes subdivise le domaine en parties plus petites de manière à ce qu'il soit plus aisé de choisir des questions d'examens plus représentatifs de l'objectif visé et de faire des diagnostics et des prescriptions. *Une liste de règles pour engendrer un ensemble d'items reliés d'items s'appelle une "forme d'items"*. Une façon commode d'élaborer des domaines est de demander quelles parties d'un item que l'on peut changer pour créer d'autres items qui mesurent le même objectif. On dresse la liste des éléments de rechange aux parties variables de l'item. Puis on peut rédiger les règles de substitution qui permettent à ceux qui élaborent des tests, ou même un ordinateur, d'engendrer cet ensemble d'items reliés. Si l'objectif est la définition en compréhension d'une activité à évaluer, le domaine est son extension que l'on peut représenter par une population d'items ou une banque d'items ou par les règles qui permettent de les engendrer. Par ailleurs, un test est un échantillon représentatif de cette population. Voici les étapes générales d'élaboration d'un domaine.

7. Élaborer les instruments de mesure

L'item à choix multiple présente plusieurs choix de réponses à l'étudiant. Celui-ci choisit parmi les propositions la ou les bonnes réponses. Les "mauvaises" propositions sont appelées leurres ou distracteurs. Ils permettent de couvrir beaucoup de contenu en peu de temps d'administration. L'effet du hasard dépend du nombre d'items. Les experts reconnaissent la très grande difficulté de mesurer les habiletés plus complexes avec des items à choix multiples justement parce que l'activité de choisir la bonne réponse interfère avec celle qui est mesurée.

Le test à réponse courte présente une série d'énoncés qui constituent l'ensemble-stimuli. Pour chacun des éléments de ce premier ensemble, l'élève doit associer un élément faisant partie d'un deuxième ensemble, l'ensemble-réponses. Tous les éléments doivent référer à une même structure logique ou factuelle. Ils servent à mesurer l'habileté de conceptualisation parce qu'ils ont la même forme que les présentations de concepts: exemples et contre-exemples. On peut leur construire des domaines à partir desquels on peut échantillonner les items et assurer ainsi la validité des tests. Il est rare que l'on puisse utiliser la forme écrite pour ce genre de tests parce que les exemples qui possèdent une caractéristique d'un concept ne sont que rarement pertinents quand ils sont représentés sur papier.

Comme D'Hainaut (1988) le définit, il y a **résolution de problème** lorsque au moins un des facteurs suivants est nouveau pour celui qui résout le problème: la classe de situation initiale, le processus de résolution et la classe de la situation finale (solution). D'Hainaut nous propose une des classes d'analyse détaillées de la résolution de problème. Il souligne que le principal facteur de cette activité est son caractère nouveau. St-Pierre (1993) nous suggère de définir les problèmes avec des experts du domaine. Il s'agit d'abord de classer le problème avec ces experts. Ce qui permet d'élaborer une échelle d'appréciation. La situation stimulante présente un problème à résoudre et le cadre de référence nécessaire à la solution.

On utilise **l'échelle d'appréciation pour effectuer** la critique d'art et juger de travaux artistiques. Pour Eisner (1979), la critique est essentiellement qualitative, comme l'oeuvre elle-même de l'artiste. La principale tâche est de retrouver les qualités essentielles d'une oeuvre et les reformuler de manière à les faire percevoir plus profondément par les autres. Les qualités que le critique décrit peuvent se trouver dans l'oeuvre elle-même. La valeur d'une critique réside dans l'effet qu'elle a sur l'audience. Eisner distingue entre l'activité du "connaisseur" et celle du "critique". La première est l'art de l'appréciation, tandis que la seconde est celle de distinction. L'activité du connaisseur consiste à reconnaître et apprécier les qualités d'événement particulier sans exiger un jugement public ou une description. C'est le prélude nécessaire à la citrique. L'activité du connaisseur nécessite chez celui-ci une grande expérience pour lui permettre de distinguer ce qui est significatif au sujet d'une peinture, d'une pièce de théâtre, une interprétation musicale. Il n'est cependant pas suffisant de reconnaître et classer un événement à partir de son expérience. L'on doit aussi pouvoir percevoir les subtilités et comprendre comment elles contribuent à l'oeuvre. Il faut donc une formation spécifique.

On **observe** quand l'objectif suggere la réalisation d'une habileté dont les aspects et les qualités sont tangibles, par conséquent directement observables plutôt qu'abstraits. La fiche individuelle nécessite que l'observateur note par un crochet (✓) si une tâche a été complétée ou a été réalisée. Un groupe d'observations constitue une liste de vérifications. La fiche sous-entend, bien sûr, tout un développement systématique, y compris un essai du test, de manière à ce que le produit ou la performance à observer soit bien défini. La fiche doit correspondre de près à l'objectif de l'enseignement. L'observateur peut avoir à produire une description narrative de la performance ou du produit. Il doit donc produire au préalable un document très spécifique pour la correction. À partir d'une fiche bien définie ou d'une grille d'observation, la méthode l'observation peut varier. L'observateur peut-être présent et visible à l'étudiant, l'observateur peut être présent mais non visible et il peut être absent mais capable d'inférer indirectement que le produit a été réalisé (par vidéo, par exemple). L'observation systématique peut être effectuée à l'aide d'une montre pour les mesures qui requièrent un temps de réaction, une vitesse, une force ou un comptage d'erreurs. La grille d'observation s'emploie quand on veut observer plusieurs types de comportements ou d'actions différents. On utilise le système de signes pour déterminer si le comportement est présent (+) ou absent (-) dans un cadre de temps donné. Les grilles d'observation sont en fait des listes de vérification.

8. Administrer l'instrument de mesure

La situation est donc celle de la classe où l'étudiant s'est engagé à changer quelque chose dans ses fonctions de manière à répondre à un déséquilibre. Le professeur lui a proposé des objectifs et des activités qui devaient favoriser le changement souhaité. Les instruments de mesure cohérents avec ces objectifs et activités ont permis d'obtenir de l'information sur ce changement. Cette information a pris la forme de données. Puisque le but recherché était de vérifier le changement, il est donc essentiel de choisir des stratégies qui mettent en évidence ce phénomène.

Habituellement, le professeur suit une stratégie fort simple. Il enseigne et administre un post-test après son cours. Ce plan rudimentaire comporte beaucoup de sources d'invalidité. Chaque fois cependant que cela est possible, il est judicieux d'effectuer un prétest avant l'apprentissage et un post-test après cet apprentissage. Cette stratégie est fort efficace pour déceler l'apport réel du cours à l'apprentissage. On peut ainsi identifier quatre groupes d'étudiants. Un premier groupe d'étudiants serait en situation de non maîtrise avant le cours et en situation de maîtrise après le cours. Un second groupe d'étudiants serait en situation de non maîtrise avant et après le cours. Un troisième groupe d'étudiants serait en situation de maîtrise avant et après le cours. Enfin, un quatrième groupe d'étudiants serait en situation de maîtrise avant le cours mais en situation de non maîtrise après.

L'identification de ces types de situations permet l'amélioration réelle des cours, des tests et des interventions. Par exemple, au cégep, une tendance veut que les cours de Philosophie et d'arts et lettres soient trop souvent du type C(1,1). Dans ce cas, les étudiants qui réussissent sont ceux qui maîtrisent les objectifs, déjà, avant de commencer le cours. Une autre tendance serait que certains cours de sciences systématisent trop souvent la situation B(0,0). Dans ce cas, il n'y a pas d'apprentissage suffisant dans les cours. La situation recherchée par tout professeur est que la plupart des étudiants (plus de 80%) ne maîtrisant pas les objectifs au début, ce qui est normal, atteignent plus de 80% des objectifs du cours: A(0,1). La situation où les objectifs avant le cours, mais qui ne les maîtrisent plus à la fin, ne devrait pas se rencontrer. La stratégie du prétest suivie du cours et du post-test comporte certaines lacunes importantes parce qu'elle ne permet pas de contrôler des éléments qui peuvent invalider les résultats. En utilisant cependant un groupe contrôle qui n'a pas suivi le cours, on obtient une bien meilleure crédibilité de ses données.

Un item est l'élément de base du test. il comprend (1) une mise en situation présentée à l'étudiant sous forme de situation stimulante. On appelle aussi cette partie la question. La (2) seconde partie de l'item est la procédure selon laquelle l'étudiant va exprimer sa réponse. Ce peut être un crochet entre parenthèse, mais aussi un texte ou un graphique ou un dessin. Il faut donc prévoir une procédure pour recueillir cette réponse. La (3) troisième partie de l'item est la clé de correction. On doit prévoir la manière d'interpréter la réponse. On doit donc établir des critères de correction de manière à évaluer toutes les réponses avec objectivité et impartialité.

La correction des épreuves est fastidieuse. Il serait souhaitable de robotiser cette opération, par exemple en utilisant le lecteur optique, léger comme un stylo, avec des codes zébrés. L'emploi de l'ordinateur facilite ensuite la correction et le feed-back rapide à l'étudiant. Avec l'avènement des ordinateurs ultra légers et portatifs, il devient plus facile au professeur de corriger les réponses des étudiants sur-le-champ, c'est-à-dire en classe même.

Il faut utiliser **un système de notation** qui conserve la cohérence de l'interprétation avec l'objectif. Les notes de tests critériés s'interprètent mieux en proportion ou pourcentage d'objectifs atteints. Que l'on utilise des lettres ou des chiffres, cela n'a pas vraiment d'importance en autant que la cohérence est conservée et que les usagers interprètent tous de la même façon les résultats. Il faut se concentrer sur l'essentiel quand on évalue (Turcotte, 1993). Un groupe d'experts dans la matière peut aider à se concentrer sur les éléments essentiels d'un programme ou d'un cours.

Parce que l'évaluation débouche sur un jugement de succès ou d'échec d'un étudiant, il faut établir **un seuil de compétence**. L'établissement du seuil implique les valeurs des professeurs. Ce travail devrait être fait en collaboration avec des collègues experts pour minimiser certains biais personnels et pour harmoniser les seuils au sein d'un établissement. Ces juges devraient pouvoir établir le seuil en tenant compte de la difficulté du test, de son importance pour la suite des étudiants. 80% de réussite est souvent le seuil recherché pour exprimer la compétence alors que les institutions n'exigent que 60%. C'est pourquoi on fait la différence entre le seuil de réussite basé sur le concept de maîtrise minimale et le seuil de compétence.

9. Réviser l'instrument de mesure

Selon Hambleton et Roger (1991), Swaminathan (1975) et Crehan (1974) suggèrent d'utiliser les estimés de Carver (1970) pour évaluer la fidélité et la validité des tests de compétence. En effet, Carver propose de comparer la proportion de décisions consistantes, à partir de tests parallèles, sur la compétence de chaque individu d'un groupe étudié. Il est évident que le concept d'équivalence de Carver est d'importance primordiale dans une situation de mesure de la compétence et que, par conséquent, nous l'adopterons pour cette démarche. On considère donc comme consistant un test (c'est-à-dire, un échantillon d'items) qui classera chaque examiné de la même manière qu'un test parallèle (ou équivalent): compétent aux deux tests ou incompétent aux deux tests.

Le soin que l'on met pour soutenir la cohérence tout au long de l'élaboration du test entre la définition des objectifs et les items constitue la trame logique de la validité du test. On peut cependant s'interroger sur l'efficacité de ces précautions et chercher objectivement à corroborer cette argumentation par des analyses empiriques. Dans un modèle pédagogique, le rendement de l'étudiant doit être faible au début de son apprentissage et élevé à la fin. Les performances aux tests devraient confirmer cette hypothèse sur le rendement et on devrait s'attendre à ce que les moyennes des scores entre le début et la fin du cours soient très différentes. Des tests de différences devraient confirmer cette grande différence dans les scores aux tests. Si l'item est une partie analogue au test, on peut s'attendre au même type de comportement de la part de l'item.

Le premier indice que nous proposons est celui de Harris et Subkoviak (1986) que l'on utilise quand on n'a pas pu utiliser de prétest: le schème avec post-test. L'analyse porte donc sur le post-test. Il se calcule facilement au niveau de la classe. La logique qui sous-tend cet indice est que si un item est réussi par des étudiants compétents alors qu'il est échoué par des étudiants incompétents, on a de l'évidence que l'item est valide. Il mesure ce qu'il est censé mesurer. Le second indice est celui de Cox et Vargas(1966). On peut l'utiliser quand on a choisi le schème avec prétest et post-test. La différence dans les difficultés d'items avant et après un enseignement est un type de mesure de sensibilité pour les tests reliés à un domaine. Cet indice de sensibilité à l'enseignement mesure d'assez près et d'une manière directe les effets de l'enseignement. L'indice de sensibilité devient alors un indicateur du degré d'erreur de mesure de cet item. On bâtit d'abord le tableau de contingence suivant:

		ITEM (i) au post-test	
		Succès (1)	Échec (0)
ITEM (x) au prétest	Échec(0)	A	B
	Succès(1)	C	D

Où A est le nombre de sujets qui ont échoué l'item (x) au prétest et l'ont réussi au post-test;
B est le nombre de sujets qui ont échoué l'item (x) au prétest et au post-test;
C est le nombre de sujets qui ont réussi l'item (x) au prétest et au post-test;
D est le nombre de sujets qui ont réussi l'item (x) au prétest et l'ont échoué au post-test.

On obtient ainsi quatre patrons possibles pour l'analyse. A est le patron idéal. B est un item dont l'habileté n'a pas été apprise par les étudiants, ou un item trop difficile ou un item pour lequel l'enseignement n'a pas été efficace. L'interprétation se fait à la lumière de l'expérience. C est le patron où l'item est trop facile et l'enseignement inutile. D est le patron à éviter. L'indice de Cox et Vargas est la différence entre A et sur N (le nombre de sujets).

Conclusion

La boucle est enfin bouclée. Nous avons terminé notre argumentation de congruence « objectif - enseignement-évaluation». Le périple a débuté par une vision de l'être humain et de l'apprentissage. L'opérationnalisation a précisé et clarifié l'habileté à apprendre. Elle s'est traduit en stratégie et en action auprès des étudiants. L'évaluation a reflété fidèlement, validement, objectivement et impartialement le résultat de cette action. L'évaluation doit s'exprimer en fonction des intentions du changement à apporter chez l'étudiant. Le changement a-t-il eu lieu comme prévu? C'est le rôle de l'évaluation de fournir l'information nécessaire pour répondre à cette question. Toutefois, l'évaluation ne dit rien de plus que ce qu'elle est censée dire, mais elle doit tout le dire.

Bibliographie

BANDLER, R. ET GRINDER, J. (1982), *Les secrets de la communication*, Actualisation edh.

BLOOM, B.S. (1979), *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Labor-Nathan, Coll. 2000.

CHANGEUX J.-P. (1983), *L'homme neuronal*, Fayard.

COX, R. C. & VARGAS J. (1966), *A comparaison of item selection techniques for norm-referenced and criterion-referenced tests.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago, April.

D'HAINAUT, L. (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor Nathan, Coll 2000.

EISNER, E. (1979), *The Educational Imagination*, Harper.

HAMBLETON, R. K. (1991), "Advances in Criterion-Referenced Measurement". in In Hambleton & Zaal (Eds.), *Advances in Educational and Psychological Testing*, Kluer Academic Publishers.

HARRIS, D. J. & SUBKOVIAK, M.J. (1986), "Item Analysis: A Short-Cut Statistic for Mastery Tests, *Educational and Psychological Measurement*, 46.

HARROW, A. (1975), *La taxonomie des objectifs psychomoteurs*, McKay

HIVELY, W. (1974), "Introduction to domain-referenced testing", *Educational Technology*. pp. 5 - 16.

JOYCE, B. & WEIL, M. (1986), *Models of Teaching*, 3e éd., Prentice Hall, 1986.

KOHLBERG, L. (1969), Stage and sequence: The Cognitive-developmental approach to socializaton. *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand McNally.

KRATHWOHL, D.R. & al. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*, McKay.

RACINE, S. (1994), *La personne synergique. Manuel de pédagogie.* (Sous presse), 151 pages.

ROID G.H. & HALADYNA, T.M. (1982), *A technology for test-item writing*, Academic Press.

SAHA, L. J. (1988), "Sociometric methods", In *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*, J. P. Keeves (Ed.), Advance in Education, Permagon Press, 753 -755.

ST-PIERRE, L. (1992), *Un modèle d'évaluation de la résolution de problèmes en mathématiques au primaire*, U de M, Thèse de Ph. D.

TORRANCE, E. P., (1988), "The nature of creativity as manifest in its testing". In R.J. Sternberg (Eds.) *The Nature of creativity*, Cambridge University Press. pp. 43 - 75.

TURCOTTE, C., (1993), *Un modèle d'évaluation de la compétence scolaire*, U de M, Thèse de Ph.D.

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

ATELIER 7AB22

Défis et avenues en matière d'évaluation des compétences

Compte rendu des échanges dans le cadre de ce groupe de travail
Cécile D'AMOUR
membre du Groupe Recherche-Action
CPE/C - PERFORMA
Université de Sherbrooke

aqpc
Association québécoise de pédagogie collégiale

ATELIER 7 AB 22

« Défis et avenues en matière d'évaluation des compétences »

Compte rendu des échanges tenus dans le cadre de ce groupe de travail

INTRODUCTION

Cet atelier, du type « groupe de travail », avait pour objet le problème suivant : « Comment faire l'évaluation des compétences à l'échelle d'un cours ». Il a consisté essentiellement en un échange sur le sujet à partir des idées et des expériences des personnes réunies. Celles-ci, au nombre d'environ soixante-quinze, se sont attaquées au problème en deux séances de travail menées en quatre sous-groupes. La première séance portait sur l'analyse du problème et la seconde sur l'exploration d'hypothèses de solution. On pourra constater, à la lecture du compte rendu qui suit, que les échanges ont quelque peu débordé le traitement immédiat du problème posé, notamment pour formuler, en préambule, des réactions générales face à la réforme et à l'impact de cette réforme sur les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants.

Chacune des deux séances était d'une durée d'environ une heure. Entre les deux séances, il y a eu une plénière où a été présentée une brève synthèse de ce que les animateurs et secrétaires de chacun des sous-groupes avaient dégagé des échanges. La seconde séance a été suivie de la présentation d'un message de chaque sous-groupe à l'ensemble des membres de l'atelier.

Les participantes et les participants étaient de provenances diverses : ils étaient en majorité membres du personnel enseignant des collèges, mais on y trouvait également des conseillères et des conseillers pédagogiques, quelques professeurs d'université, des professionnels de la DGEC et de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et même une représentante d'une association étudiante.

Le compte rendu que voici regroupe l'essentiel des interventions sous trois rubriques :

- commentaires généraux sur la réforme;
- la problématique de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (APC);
- éléments de solution et perspectives d'action.

Il ne s'agit pas d'un texte très synthétique. Nous avons effectué un traitement minimal des propos rapportés par les quatre secrétaires des sous-groupes, ayant simplement organisé ces propos, structuré les conversations qui ont été menées par quatre groupes pendant quelques heures. Plutôt que de fournir une synthèse, ce compte rendu cherche à donner une bonne idée de l'opinion des personnes réunies à cette occasion, comme si le lecteur avait pu circuler d'un groupe à l'autre et saisir l'essentiel des propos qui s'y sont tenus.

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX SUR LA RÉFORME

Avant de parler d'évaluation, on a abordé les réactions, les réticences, les résistances qui s'expriment face à la réforme. On a aussi traité de l'impact de la réforme et de son implantation.

Réactions touchant la sémantique

Les termes qui traduisent le concept d'approche par compétences sont parfois confus, souvent contra-dictoires sinon sans véritable signification.

Le concept de « compétences » lui-même, son sens et sa portée ne font pas l'objet d'une compréhension officielle et univoque. Le terme compétence a parfois été utilisé dans un sens trop étroit.

Comment les compétences se distinguent-elles des objectifs? La relation entre « compétences » et « objectifs » pédagogiques, et la distinction entre les deux termes ne sont pas clairs. Pour un professeur, « il est possible de contourner le problème en faisant en sorte que ce qui était habituellement formulé en termes d'objectifs, le soit maintenant en termes de compétences. En fait, il s'agit de fixer les standards de réussite d'une activité éducative et de voir à ce que les objectifs reliés à ces standards constituent les critères qui définissent les compétences, en fonction d'une évaluation progressive ».

Ce flou conceptuel donne à bon nombre de profs l'impression d'être dans l'obligation de devoir réinterpréter le sens du concept d'approche par compétences à chaque situation nouvelle.

Signification et « accueil » de l'approche par compétences selon les secteurs et les types de cours

L'approche par compétences (APC) prend un sens différent au secteur technique, au secteur préuni-versitaire et en formation générale.

Les professeurs du secteur préuniversitaire semblent résister à l'idée que l'APC soit pertinente pour leurs cours. Un commentaire formulé : « Si on constate des difficultés à élaborer et à évaluer les compétences dans le secteur technique, qu'est-ce que ce sera au préuniversitaire! »

En théorie l'APC peut s'appliquer autant en formation générale qu'en formation technique mais selon certains professeurs (*e.g.* de philo) l'introduction d'un modèle

pédagogique fondé sur l'APC — dans sa forme générale — constitue un abus de langage. Par ailleurs, on fait remarquer comment est vécue différemment la prise en compte du temps dans la réalisation d'une compétence en formation générale versus en formation technique.

Impact de la réforme sur les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants

Une impression assez partagée : la réforme a des exigences pratiques importantes. « La commande est grosse ». Mais des participantes et des participants mettent des sourdines :

- à la question « comment bâtir un cours à partir d'une compétence », une enseignante répond : « ça change pas grand chose »;
- un autre témoigne : « en français, on n'a jamais travaillé de façon compartimentée et de l'évaluation formative on fait ça depuis longtemps parce qu'un texte ça se fait par couches successives ».

Aussi s'en est-il trouvé pour suggérer que pour l'implantation de l'APC, on parte de ce qu'on fait : « Essayons de voir dans ce qu'on faisait ce qui concorde bien avec cette approche ». Néanmoins, on semblait s'entendre — et l'accord à ce sujet semblait assez large — pour dire que l'APC devrait avoir un effet assez profond sur la façon d'enseigner et sur la façon d'évaluer les apprentissages des élèves.

Impact de la réforme sur l'enseignement

Le passage d'un enseignement axé sur des connaissances et des contenus à un apprentissage déterminé par des résultats attendus signifie-t-il une évolution ou une révolution? On n'a pas répondu de façon péremptoire à cette question, mais on a souligné des aspects qui tiennent de l'effet, du défi ou du risque :

- un professeur du secteur technique émet l'opinion que l'introduction de l'APC va inciter les enseignants à faire en sorte que ce soit les étudiantes et les étudiants qui fassent les choses plutôt que le prof; à quoi une professeure de philosophie réplique que cela est concevable dans le cas de l'enseignement d'une technique, non lorsqu'il s'agit d'enseignement de la philosophie où il est question de réflexion et de distanciation par rapport aux événements quotidiens. « Dans ce contexte, l'objet d'évaluation porte moins sur l'apprentissage d'une compétence technique que sur la mise en évidence et l'expérience des traditions culturelles; ce qui requiert plus de temps »;
- à trop vouloir se concentrer sur l'apprentissage des compétences des étudiants, on peut s'éloigner des contenus à enseigner. Ce qui ressemble fort à une idée du philosophe de l'éducation américain, Allan Bloom, lorsqu'il dit que la plus grande menace qui plane sur l'enseignant, c'est de préférer la pédagogie à la connaissance;
- parce qu'il se sent obligé d'appliquer l'approche par compétence en classe, un participant à l'atelier, professeur de philosophie, constate un premier problème au niveau de la manière de procéder. Par exemple, au regard de l'objectif consistant à rédiger un texte de 500 mots, ce professeur croit que l'APC le place face à un choix méthodologique entre deux positions qui mettent dos à dos l'apprentissage et l'enseignement : soit apprendre à écrire un texte, soit enseigner des concepts de philosophie qu'on peut utiliser dans un texte;
- plusieurs ont souligné que l'intégration qu'on voudrait constater au moment de l'évaluation, il faut enseigner de façon à l'obtenir; il faut pratiquer une pédagogie de l'intégration.

Par ailleurs, un participant estime que la réforme actuelle peut, à long terme, être bénéfique aux enseignantes et aux enseignants en formation générale, en les obligeant à développer une perspective pédagogique nouvelle. De son côté, un professeur qui a enseigné un cours défini par compétences dans un programme de formation en entreprise (Hydro-Québec) témoigne de façon positive en soulignant les trois aspects suivants :

- c'est intéressant, notamment parce qu'au moment de l'évaluation (sommative), on n'a pas de surprises;
- la planification, les stratégies pédagogiques et le rythme sont différents;
- finalement, on vise moins mais ce qu'on vise est bien atteint.

Enfin, on a évoqué ce qui se fait en reconnaissance des acquis de formation. Il y a là un système d'évaluation centré sur les résultats de l'apprentissage et non sur les progrès accomplis ou sur le processus d'apprentissage. Alors on peut trouver une source d'inspiration dans les réponses qu'on apporterait à la question suivante : si on faisait de la reconnaissance d'acquis pour son cours, qu'est-ce qu'on ferait?

Observations touchant les difficultés et les conditions d'implantation de la réforme

Lorsqu'ils parlent de la mise en oeuvre de la réforme, plus particulièrement de l'actualisation de l'APC, les enseignantes et les enseignants signalent que la plus grande difficulté d'implantation tient aux délais serrés à l'intérieur desquels il faut procéder. Aussi plaident-ils en des termes divers pour qu'on se donne le temps de bien faire les choses. « Il faut du temps pour modifier ses pratiques, pour les ajuster. Il ne faut pas chercher à aller trop vite ». « Une période de plusieurs années peut s'avérer nécessaire afin de trouver des solutions à l'ensemble des vastes préoccupations que suscite la réforme ». « Qu'on le veuille ou non, on va vivre une

période d'adaptation, d'expérimentation de quelques années ».

À cet égard, on a souligné qu'il va forcément y avoir nécessité d'ajustements, qu'il est prématuré de penser à des solutions définitives et durables. « Dans une perspective de durée, il sera possible de mettre l'accent sur les lignes de force qui se dégageront des "essais/erreurs" d'une période d'ajustement "normale", mais non pénalisante pour les élèves ». Chaque prof individuellement aura à prendre position, à adapter ses pratiques, mais il va falloir que l'on en vienne à s'entendre collectivement dans chaque collège. Qu'on en vienne à se donner des points de repère et des entendements communs sur le sens des termes et des énoncés et sur les principes d'une évaluation qui rende justice aux élèves.

De l'avis même des enseignantes et des enseignants qui ont participé à l'atelier, pour assumer ses responsabilités dans la mise en oeuvre de la réforme, le personnel enseignant a besoin d'*information*, de *formation* et de *soutien* dans le choix ou l'élaboration de moyens et d'instruments d'évaluation diversifiés.

Pour terminer cette évocation des réactions générales face à la réforme, on peut se référer à la perception qu'a eue et qu'a exprimée une étudiante, représentante d'un groupement d'étudiants et déléguée au colloque. Elle se dit "estomaquée" des propos qu'elle a entendus au cours de l'atelier, aussi, d'une façon générale, de ce qu'elle a observé durant tout le colloque. Sa réaction troublante s'explique, a-t-elle dit, par le fait que, pour elle, depuis toujours, les enseignantes et les enseignants avaient en tout temps représenté une catégorie de personnes possédant une assurance sans faille et détenant les réponses à toutes les questions touchant la vie de la classe. Or, soudainement, comme par une révélation inattendue, les professeurs participant au colloque lui renvoient l'image d'individus qui doutent, qui n'ont aucune réponse certaine aux questions suscitées dans les ateliers, comme si, en face de la réalité de la réforme au niveau collégial, ils se sentaient dans l'inconnu le plus total. Pour la première fois, elle voyait les enseignantes et les enseignants descendre de leur piédestal et rejoindre la foule du commun des mortels qui doutent.

Cette intervention a inspiré à un participant la réflexion suivante : peut-être que cette étudiante envoie, par sa réaction, un message très simple aux fabriquants de réforme, message comparable au principe de base en éducation : « partir du connu vers l'inconnu ». En effet, placés devant la nécessité de devoir se rallier à une réforme dont les artisans ne prennent pas la peine d'en déterminer les caractéristiques dynamiques (situation inconnue), les individus, soient-ils de doctes enseignantes ou enseignants, se sentent en situation inconfortable de déséquilibre. Et si, pour enclencher cette réforme, on était parti de la distinction entre « enseignement par objectifs » (connu) et « approche par compétences » (inconnu)...

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APC

Dans les pages qui suivent, nous allons déployer des éléments de la problématique de l'évaluation des apprentissages dans une APC, éléments qui ont été mis en évidence dans le cadre de l'atelier. Mais faisons d'abord quelques remarques préalables.

- Il ne faut pas perdre de vue que certaines des exigences évoquées ci-après ne sont pas particulières à l'évaluation d'une compétence. Elles ressortissent à la fonction et à la signification générales de l'évaluation des apprentissages. D'où l'intérêt pour ne pas dire la nécessité de réfléchir sur la finalité de l'évaluation. Ce qu'a fait un sous-groupe de l'atelier en soulignant que le concept d'évaluation peut aussi être défini comme un élément de compréhension de la situation éducative dans le sens de la mise en évidence des actions pédagogiques qui expliquent l'intégration des apprentissages. De la sorte, l'évaluation est moins perçue comme une sanction ou un jugement toujours dirigé sur l'élève mais bien comme une valorisation des éléments du contexte éducatif qui facilitent les apprentissages. Selon la complexité des comportements, cette valorisation est possible dans la mesure où sont clairement décrits les priorités recherchées ou les standards de compétences à développer. Au delà du comment évaluer, il y a lieu de *réfléchir* à la *finalité* de l'évaluation. Si pour plusieurs, évaluer c'est sanctionner ou juger, on peut admettre que le fait d'évaluer *c'est aussi* comprendre et expliquer, ce qui facilite et justifie le degré d'intégration des apprentissages/comportements. Dans cette perspective, l'élève n'est plus le seul point de mire de l'évaluation. Devant la multiplicité des objets possibles, il faut admettre que l'évaluation constitue un compromis.

- Un constat qu'il ne faut jamais perdre de vue : « au sortir du collège, l'étudiant n'est pas un produit parfait, mais un produit capable de se parfaire ».

- S'agissant de la réforme elle-même, on l'a vu, elle suscite beaucoup de questions; devant certaines ambiguïtés, on se sent perplexe; devant la complexité et la nouveauté de certaines tâches, on se sent un peu désemparé. Il faudra que le Ministère et la Commission d'évaluation d'une part, et les collèges d'autre part, travaillent à apporter des réponses claires aux questions soulevées. (Cet avis est partagé par des participants de toutes provenances.) Qu'on départage, à cet égard, les responsabilités respectives du palier local et du palier provincial/national. Ainsi le collège est responsable de l'évaluation mais c'est le ministère

qui fixe les standards... Qu'est-ce à dire? Quelle conséquence faut-il en tirer?

- Par ailleurs, on est très occupé (et préoccupé) de comprendre le jargon du ministère. Mais il ne faut pas perdre de vue, a souligné une participante, que le plus important c'est de se demander ce qu'il faut faire pour aider l'élève à développer ses compétences et pour évaluer correctement.

- Parmi les défis généraux que pose l'évaluation des apprentissages dans une APC, on a mentionné les suivants. On peut noter que les trois derniers de cette liste de quatre sont tous liés aux exigences en termes de temps.
  - Comment tenir compte du caractère intégrateur d'une compétence dans l'évaluation que l'on fait des apprentissages des élèves? Corollaire : comment développer des activités d'apprentissage qui favorisent l'intégration, qui aident les élèves à intégrer. « Le problème n'est pas nouveau, mais il se pose avec plus d'acuité ».
  - Le très grand nombre de connaissances déclaratives à faire apprendre dans un cours rend difficile leur contextualisation et l'évaluation de la ou des compétences dont ces connaissances sont des parties intégrantes.
  - Si on a trop de compétences à viser et trop d'élèves avec qui travailler, cela entrave le processus d'enseignement et d'évaluation.
  - L'APC commanderait qu'on ait recours à ce que les spécialistes appellent « l'évaluation authentique »; mais l'évaluation authentique prend du temps, exige des ressources, commande que les profs travaillent autrement (*e.g.* qu'ils travaillent en équipe, qu'ils établissent des liens entre leurs cours et les autres cours, etc.). Alors comment faire pour ne pas passer trop de son temps à évaluer?

Problèmes relatifs à la définition des compétences, des critères et des standards

On se pose plusieurs questions touchant *les rapports entre la compétence et les éléments de la compétence*. Si, dans un sous-groupe, on a affirmé, qu'il est nécessaire de bien maîtriser les éléments progressifs de la compétence, cela ne règle pas tous les problèmes, comme en font foi les interrogations suivantes :

- comment se fait exactement l'articulation entre les éléments de la compétence et l'énoncé de cette compétence? l'articulation entre ces éléments et les critères?
- comment pondérer les différents éléments de la compétence et les critères?
- doit-on évaluer chaque élément de la compétence? comment traduire les niveaux d'atteinte de la compétence en notes?
- si on privilégie une lecture globale de la compétence, cela engendre-t-il aussi une évaluation finale englobante et intégratrice?

Par ailleurs, on éprouve une difficulté majeure à définir et à évaluer les *compétences transférables* dans un système où un cours est associé à une compétence, d'autant plus que ces compétences transférables s'acquièrent souvent au fil des cours.

Concernant les *critères d'évaluation*, on se pose les questions suivantes. Qu'est-ce qui constitue un niveau de performance acceptable? Comment déterminer les critères d'une compétence? En quoi l'indicateur retenu reflète-t-il bien la compétence? Comment départager l'importance relative aux aspects quantitatifs et qualitatifs d'une compétence? Comment établir une mesure à partir de critères qui sont généralement qualitatifs? Comment évaluer chaque critère d'une compétence? En fait, dans un sous-groupe, on estime que la difficulté majeure réside dans le fait de bien cibler les critères de la compétence et d'établir des priorités.

À cet égard, on s'interroge sur les « critères de performance » énoncés dans le document ministériel : doivent-ils être retenus comme critères d'évaluation sommative, comme critères « de correction »?

Concernant les *standards*, on se demande comment on les établira dans chaque collège, qui aura la responsabilité de les décrire et de les fixer et comment cela se fera. Concrètement, dans bien des cas, les « critères de performance » énoncés dans le document ministériel ne précisent pas le *seuil minimal*. Comment procédera-t-on alors pour l'établir? Pour la détermination des seuils minimaux, devrait-on dans les collèges s'enligner sur ce qui sera exigé comme seuil minimal lors des *examens nationaux*?

La *note de passage* a également beaucoup retenu l'attention, comme l'illustrent les propos et les interrogations qui suivent.

- Comment fixer la note de passage? Doit-on utiliser des standards « collège » ou ceux du milieu de travail?
- Comment traduire le degré d'atteinte d'une compétence? Doit-on utiliser un système succès/échec (« pass or fail ») ou avoir recours à une note? Si on adopte le système succès/échec, que fait-on alors des degrés de performance?
- Le 60% atteste-t-il vraiment l'atteinte du seuil minimal?

- Si la note de 60% correspond au seuil minimal de maîtrise de la compétence, comment procède-t-on pour établir quelle note attribuer à un étudiant qui a démontré une maîtrise supérieure à celle correspondant au seuil minimal?
- En fait, il importe de bien cerner les divers niveaux de maîtrise d'une compétence et de déterminer comment on va procéder pour choisir la note qui traduira tel ou tel niveau qui se situe au-dessus ou en-dessous du niveau de passage (remise en question du système de notation sur 100).
- Enfin, qu'est-ce qui compte vraiment : la maîtrise des éléments ou la maîtrise du tout? Doit-on établir un double standard (*e.g.* 60% des notes en cours de session et 40% pour l'épreuve finale avec obligation d'atteindre le seuil de réussite pour chacune de ces deux composantes)?

Problèmes relatifs à l'évaluation formative

De nombreuses questions se posent à ce sujet. Comment *pondérer* le formatif et le sommatif? Comment, dans le contexte de l'APC, distinguer l'évaluation formative de l'évaluation sommative? Comment intégrer l'évaluation formative de la compétence à l'intérieur des activités d'apprentissage? Comment prendre en considération les « critères de performance » dans l'évaluation formative? L'évaluation de l'atteinte des objectifs « intermédiaires » devrait-elle être uniquement de type formatif? L'évaluation formative prenant encore plus d'importance dans une APC, « le temps imparti à un cours donné est-il suffisant pour réaliser ces activités chronophages »?

En fait, plusieurs ont semblé convenir qu'il fallait trouver une façon *d'arrimer* l'évaluation formative et l'évaluation sommative :

- qui respecte bien (plus que dans les pratiques actuelles les plus répandues) la fonction de chacun de ces deux types d'évaluation;
- sans créer une baisse de motivation chez les élèves pour qui, selon de nombreuses enseignantes et de nombreux enseignants, la notation est une importante source de motivation;
- et sans augmenter la charge totale de correction ou encore passer un temps trop considérable en activités d'évaluation.

Problèmes relatifs à l'évaluation sommative

S'agissant de l'*évaluation sommative*, on a signalé quelques problèmes d'une portée générale, tels : comment distinguer l'évaluation des compétences de celles des contenus? l'évaluation sommative peut-elle porter sur autre chose, en plus de la maîtrise de la compétence énoncée dans le document ministériel? comment concilier l'évaluation continue et l'évaluation de la compétence? faut-il réserver une partie de la note pour les habiletés transversales? comment évaluer des habiletés d'ordre fondamental ou supérieur, de type analyse ou classement, à la fois en formation générale et en formation technique? comment évalue-t-on un savoir-faire? peut-on vraiment fixer le degré d'atteinte d'une compétence?

On a souligné, par ailleurs que l'évaluation d'une compétence ne doit pas consister en l'évaluation d'un type étroit de comportements, qu'elle doit répondre à des exigences différentes.

La production de la *note finale*, à inscrire au bulletin, a suscité un intérêt certain. Il faut, a-t-on souligné, respecter le caractère intégrateur de la compétence et en rendre compte dans la production de la note finale. Il faut dépasser la conception « bêtement mathématique » de la notation et de l'évaluation et mettre au centre le caractère professionnel — et non « mécanique » — de la production de la note finale.

Quels *éléments* pourraient être constitutifs de la note finale? Pour établir cette note, devrait-on allouer un pourcentage de la note maximale possible à chacun des « éléments de la compétence »? à chacun des « critères de performance »? L'évaluation de l'atteinte des objectifs intermédiaires pourrait-elle contribuer à la détermination de la note finale? Si oui, comment s'assurer que la note finale reflète bien la maîtrise *au terme* du cours? Car, a-t-on dit, « en principe, c'est la démonstration de la globalité de la compétence qui devrait fonder la note ». Par ailleurs, est-ce que, pour obtenir 60% pour l'évaluation de la compétence, l'étudiant doit avoir obtenu 60% pour chacun des éléments de la compétence?

En fait, a-t-on dit, deux *distorsions* opposées sont à éviter : 1) une note qui sous-estime la maîtrise finalement obtenue par un élève qui a développé lentement sa compétence et a donc obtenu des résultats moins bons — voire sous le seuil de réussite — lors des premières épreuves; 2) une note qui surestime la maîtrise finalement obtenue par un élève qui a obtenu de bons résultats lors des premières épreuves — qui étaient caractérisées par un niveau de complexité moins grand ou ne portaient pas sur l'ensemble des éléments de la compétence — mais s'est reposé sur ses lauriers par la suite.

Vue sous un autre angle, la question de la production de la note finale pose le problème suivant : le degré d'atteinte d'une compétence devrait-il être établi à partir *d'une seule épreuve* (travail, examen, etc.) à la fin du cours? ou prendre en compte plusieurs manifestations de la compétence? Certains émettent l'opinion que « si on veut évaluer LA compétence, c'est la dernière épreuve qui permet d'en vérifier l'atteinte ». D'autres allèguent qu'une seule épreuve finale, ça ne rend pas justice aux élèves et que ça pose les risques suivants : risque de déséquilibre entre l'importance des points alloués et celle de l'effort exigé (toutes les étapes préparatoires à cette

épreuve finale, parfois complexes et exigeantes, ne seraient pas l'objet d'une notation, sauf d'une appréciation de type formatif?); risque de démotivation des élèves dont les efforts sont souvent soutenus par une répartition des points (notation compartimentée et répétée). Par ailleurs, dans le contexte d'une épreuve finale, devrait-il être exigé de l'élève qu'il ait maintenu une moyenne de 60% dans les résultats obtenus au cours de la session pour avoir le droit de se présenter à cette épreuve?

Enfin la réussite d'une épreuve finale devrait-elle être exigée pour obtenir la note de passage pour le cours? Dans ce cas, devrait-on donner aux étudiants un droit de reprise? ou l'obliger à reprendre tout le cours? Doit-on offrir d'autres modalités d'obtention de la formation manquante? À ce sujet, quelqu'un a donné l'exemple des stages dans les programmes techniques; si l'étudiant échoue le stage, il reprend celui-ci et non tout le programme. Analogie à établir....

Des préoccupations relatives à l'équité dans les pratiques de notation et d'évaluation ont été exprimées :

- comment faire pour assurer l'équivalence de l'évaluation, d'un groupe-classe à l'autre?
- l'équivalence de l'évaluation exige-t-elle l'uniformisation (examens communs, moyenne de classe fixée à l'avance, par exemple)?
- les épreuves qui servent à l'évaluation sommative peuvent-elle être réalisées à l'extérieur de la classe (ou d'un autre lieu contrôlé)?
- quelles mesures assureraient le respect des droits des élèves (*e.g.* possibilité de contester la notation)?

Problèmes relatifs aux situations d'apprentissage, aux modalités d'évaluation et aux instruments susceptibles d'assurer la qualité de l'évaluation des compétences

Partant du constat que la réforme exige que l'on évalue autre chose que les seuls contenus et, donc, que l'on construise ou l'on utilise une instrumentation nouvelle, on a soulevé les problèmes et les défis suivants que pose toute l'entreprise d'enseigner et d'évaluer dans une APC :

- « Qu'est-ce que je dois enseigner à mes élèves comme matière, jusqu'où dois-je aller pour que finalement ils atteignent la compétence? » L'évaluation dérive de la réponse à ces questions.
- Dans la construction des épreuves, il faut respecter le caractère intégrateur et l'orientation vers le transfert qui sont inhérents à un objectif de type « maîtrise d'une compétence ».
- Il faut concevoir des situations qui permettent d'évaluer l'atteinte de la compétence avec justesse et justice.
- Une difficulté : l'absence d'instruments permettant d'évaluer la compétence de façon contextualisée.
- À partir des critères, comment bâtir de vrais outils?
- Est-ce que l'évaluation sommative doit se faire dans le « contexte de réalisation » décrit dans le document ministériel? Peut-on faire l'évaluation dans un contexte plus exigeant?
- Quelles doivent être les caractéristiques d'une épreuve (ou d'un ensemble d'épreuves) qui sert à faire l'évaluation sommative d'une compétence?
- Comment arrive-t-on à bâtir une épreuve englobante (synthèse) pour évaluer la compétence à acquérir?
- La compétence étant un concept cognitif et procédural marqué par la progressivité, comment créer des situations d'apprentissage qui traduisent bien ce processus progressif et comment faire l'évaluation de la performance de l'étudiant?
- Comment faire les liens théorie/pratique pour une compétence donnée? Quels outils d'évaluation doit-on utiliser?
- Comment impliquer les étudiants dans l'évaluation?
- Comment s'en tirer avec des classes de grande taille?

ÉLÉMENTS DE SOLUTION ET PERSPECTIVES D'ACTION

Dépendant des stratégies pédagogiques qu'on privilégiait jusqu'à maintenant, l'APC peut nécessiter une modification des pratiques d'évaluation qui, dans certains cas, sera profonde. Apparaissent particulièrement remis en cause ou sujets à amendements dans le cadre d'une APC : l'évaluation continue contribuant à la compartimentation des apprentissages; l'absence d'examen de synthèse; l'évaluation normative; une approche mécanique de l'obtention de la note finale; le peu de recours à l'évaluation formative.

Les échanges de vues en ateliers ont permis d'identifier des éléments de solution et des perspectives d'action susceptibles d'apporter une réponse (partielle tout au moins) aux interrogations nombreuses que suscite l'évaluation des apprentissages des élèves dans une APC.

Nous avons rassemblé ces éléments et ces pistes sous quatre rubriques : des principes généraux touchant l'évaluation des compétences et la notation; des modalités d'évaluation possibles; des indications relatives à la détermination de la note finale; des exigences et des conditions à respecter pour éviter une multiplication des échecs.

Principes généraux pour l'évaluation des compétences et pour la notation

- La compétence d'une personne est jugée, par inférence, à partir de sa performance.
- On ne peut juger valablement et avec justice à partir d'une seule performance.
- L'évaluation d'une compétence est interactive et repose sur le postulat que le tout est plus grand que la somme des parties.
- L'évaluation d'une compétence est globale plutôt qu'analytique.
- L'évaluation d'une compétence exige une contextualisation appropriée; elle doit se faire à partir de tâches signifiantes pour l'élève, le plus possible.
- Dans l'évaluation d'une compétence, l'épreuve ou la tâche doit avoir un niveau de complexité et un caractère de nouveauté appropriés.
- En contexte scolaire, l'évaluation de la compétence doit être critériée et non normative.
- L'évaluation de compétences doit favoriser l'autoévaluation.
- Dans l'évaluation de compétences, il y a accentuation du jugement professionnel, par opposition à de simples procédures comptables.

Des modalités d'évaluation possible

Voici, en vrac et sans mise en ordre d'importance, des modalités d'évaluation qui ont été évoquées par des participantes et des participants.

- Afin de donner à l'étudiant le temps de pratique requis pour maîtriser les habiletés transversales, on suggère de les répartir dans plusieurs cours, mais d'en faire l'évaluation dans un seul cours, se situant davantage vers la fin du programme.
- On recommande de recourir à une combinaison d'instruments et de types d'épreuves, permettant de rendre compte de la globalité et de la complexité inhérentes à la maîtrise d'une compétence. Les examens qui portent sur des objets très pointus, considérés isolément, apparaissent moins pertinents.
- Le tableau de spécifications peut être utile. Mais l'utilisation de ce type d'instrument peut mener à une démarche analytique et compartimentée. Or, si l'on compartimente, on ne respecte pas le caractère intégrateur de la compétence.
- L'évaluation du processus de travail et des produits peut se faire à l'aide d'observations.
- Diverses hypothèses (parfois opposées) ont été avancées touchant la signification et la portée des évaluations intermédiaires :
  - toutes les évaluations intermédiaires sont de type formatif, l'évaluation finale est de type sommatif;
  - les évaluations intermédiaires permettent de recueillir des informations sur lesquelles se base le jugement d'évaluation final (autrement que par une somme mathématique);
  - il n'y a pas de contre-indications à faire des évaluations sommatives fréquentes dans la mesure où elles sont conçues comme des synthèses ponctuelles d'apprentissage, dans le sens d'une intégration progressive de la compétence visée;
  - il est important de concevoir l'évaluation comme une synthèse progressive de l'intégration, en évitant le retour à une évaluation globale finale;
  - l'intégration est la synthèse d'une démarche d'apprentissage dans le temps et, de ce point de vue, il est important de l'évaluer, dès les débuts, progressivement. L'évaluation constitue alors un diagnostic du degré d'intégration des apprentissages;
  - un examen « intégrateur » devait s'attarder à une intégration de la théorie et de la pratique.
- Il faut pratiquer une évaluation authentique, notamment en concevant des épreuves et des tâches qui aient du sens pour les élèves.
- L'évaluation finale peut être faite par un jury et porter sur une prestation publique, un portfolio, une simulation...
- L'établissement de critères avec le groupe-classe est une modalité intéressante pour l'évaluation d'une compétence (*cf.* Edward M. White, 1994).
- À partir de critères annoncés et bien compris, pour éviter l'arbitraire et la fantaisie, le nouveau contexte d'apprentissage par compétences devrait permettre à l'élève de miser sur sa capacité d'auto-évaluation.
- Comment faire pour ne pas passer trop de son temps à faire de l'évaluation? Trouver des tâches typiques, génériques et intégratrices à partir desquelles faire l'évaluation...
- Pour l'évaluation sommative, il faut s'inspirer du « contexte de réalisation » décrit dans le document du Ministère mais on n'a pas nécessairement à le reproduire totalement, dans son intégralité (selon l'avis même d'une personne de la DGEC).

- S'agissant des instruments pouvant être utilisés dans l'évaluation des compétences, on a évoqué les suivants : des problèmes réels; des essais; des simulations; un portfolio; une prestation publique; un groupe de discussion...

Des indications relatives à la détermination de la note finale

Ici encore, une variété de points de vue, dont certains sont contradictoires.

- Avoir recours à l'évaluation formative tout au long de la session et, au terme, concevoir une épreuve la plus authentique possible. Si un élève échoue à l'épreuve finale, il pourrait avoir la possibilité de se reprendre, selon ce qui se dégage de l'ensemble des épreuves d'évaluation formative de la session.

- Un consensus s'exprime — dans un sous-groupe de l'atelier — sur le rejet d'une évaluation sommative finale et unique d'une compétence; on souligne l'importance d'une évaluation intégratrice, tout en étant à la fois plurielle et multiforme, pour respecter un processus d'apprentissage évolutif, séquentiel et diversifié.

- On pourrait élaborer des tests sommatifs, portant sur les éléments de la compétence, pour lesquels on fixerait un seuil de réussite minimal qui conditionnerait la note finale.

- Une note supérieure à 60% pourrait révéler ce qui a été acquis en plus de la compétence visée.

- Double standard : le double standard permet une intégration graduelle grâce à des niveaux de difficultés progressifs pour les différents éléments de la compétence. Pour la première partie, l'évaluation continue en cours de session, on réserve un pourcentage important de la note globale, le reste étant attribué à l'épreuve finale. Le seuil de réussite à cette épreuve est fixé à 60%. La note globale est obtenue en faisant la somme des résultats. Si le seuil minimal n'est pas atteint à l'épreuve finale, la note est automatiquement de 55% pour le cours.

- Une piste possible : exiger, en plus, l'atteinte du seuil de réussite pour l'évaluation en cours de session pour que l'élève soit autorisé à se présenter à l'épreuve finale, pour laquelle il faut également obtenir 60%. À noter que, dans cet arrangement, l'épreuve finale est la plus englobante.

- La réussite d'une épreuve finale devrait-elle être exigée pour obtenir la note de passage pour un cours? Dans ce cas, devrait-on donner aux étudiants un droit de reprise pour cette épreuve finale? On n'a pas de réponse claire là-dessus...

- Il semble qu'en plus de la maîtrise de la compétence énoncée dans le document ministériel, l'évaluation sommative pourrait porter sur autre chose.

- Pour la détermination des seuils minimaux, on peut s'inspirer :
  - des éventuels examens nationaux;
  - de ce que fera la Commission d'évaluation;
  - du seuil d'entrée sur le marché du travail;
  - de ce que feront les autres profs, les autres départements.

- Que fait-on avec un élève qui n'obtient pas la note de passage pour un cours? Doit-il reprendre le cours? Doit-on offrir d'autres modalités d'obtention de la « formation manquante »? Ici encore, on n'a pas de réponse claire de la part de la DGEC.

Exigences et conditions à respecter pour éviter une multiplication des échecs

Dans un sous-groupe de l'atelier, on s'est posé la question suivante : « L'évaluation des compétences, plus globale, ne risque-t-elle pas d'augmenter les échecs et d'amplifier la nécessité des reprises? ». On a répondu par la négative, pour autant que certaines exigences et conditions seraient respectées; exigences et conditions qui ont été également soulignées dans d'autres sous-groupes de l'atelier.

- Nécessité de clarifier la raison d'être et la finalité de l'évaluation.

- Nécessité de développer une stratégie de concertation. Il faut modifier sa pédagogie « en classe » mais la planifier « en programme », d'où la nécessité d'une plus grande concertation, notamment sur le plan des stratégies et des méthodes. La surcharge de travail devrait inciter les enseignants à échanger et à se partager le travail de manière efficace. Être conscient de ses exigences, de celles des autres et du portrait d'ensemble, est de nature à assurer une meilleure planification du travail d'enseignement et d'apprentissage. Le nouveau contexte oblige les profs à sortir de l'isolement.

- Nécessité d'être explicite. Les enseignantes et les enseignants se doivent d'être très explicites auprès des étudiantes et des étudiants quant à l'objectif et aux critères de la performance attendue, sans toutefois développer un sens de l'apprentissage « pour l'examen ». Il importe donc d'identifier les aspects critiques de la compétence — les *sine qua non* — et ce qui permet d'évaluer la globalité de la compétence.

- Nécessité de favoriser des apprentissages gradués. Afin de faciliter l'intégration, il faut planifier les apprentissages de manière graduelle. Les niveaux de

difficultés doivent être progressifs. « Cela implique de changer nos pratiques ».

- Nécessité de réserver une place plus grande à l'évaluation formative. Plus que jamais, il faut prévoir une évaluation formative qui donnera à l'étudiant la rétroaction nécessaire à un apprentissage efficace. Il ne faut pas se cantonner dans une évaluation sommative unique. Il faut privilégier une approche multiforme, comprenant de l'évaluation formative, notamment sous forme d'auto-évaluation.

- Nécessité de pratiquer une pédagogie de l'intégration. Il faut planifier des activités d'apprentissage et d'évaluation formative et sommative, qui favorisent l'intégration.

- Favoriser la possibilité d'une reprise. Puisque l'objectif est d'évaluer l'atteinte d'une compétence et non la capacité de « performer » en situation stressante, il faut donner à l'étudiant la possibilité de reprendre l'épreuve finale.

- Nécessité de développer une « pédagogie de la maîtrise », en expliquant (et en insistant sur) la nécessaire prise en charge par l'étudiant de ses propres apprentissages.

- Nécessité d'adopter une perspective d'expérimentation dans la mise en oeuvre de la réforme. Il faut faire le pont entre ce qu'on faisait et les pratiques de l'avenir. Il faut adopter une « vision tolérante » et se donner quelques années pour développer une perspective commune et pour planifier collectivement. Dans toute cette démarche, cependant, il faut expérimenter prudemment et penser aux élèves pour ne pas leur causer de préjudice.

Compte rendu rédigé, en collaboration, par Jacques Laliberté et Cécile D'Amour à partir des comptes rendus préparés par les secrétaires des sous-groupes.

Animateurs des sous-groupes :
- Guy Archambault, répondant local de PERFORMA, Cégep de Beauce-Appalaches;
- Richard Filion, répondant local de PERFORMA, Cégep de la Gaspésie et des Iles;
- Jean-Pierre Goulet, rédacteur en chef de *Pédagogie collégiale* [AQPC];
- Jacques Laliberté, Groupe de recherche-action, PERFORMA.

Secrétaires :
- Jacques Boucher, consultant;
- Cécile D'Amour, Groupe de recherche-action, PERFORMA;
- Maurice Lorent, enseignant, Cégep de Beauce-Appalaches;
- Louis-Marie Ouellette, Groupe de recherche-action, PERFORMA.

RÉFÉRENCES

Edward M. White, *Teaching and Assessing Writing*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1994

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7B23

Stratégie d'évaluation et gestion de classe : pour une intégration de l'évaluation formative dans son enseignement

Louise BÉLAIR
professeure
Université d'Ottawa

Association québécoise
de pédagogie collégiale

Stratégies d'évaluation et gestion de classe : pour une intégration de l'évaluation formative dans son enseignement

Louise Bélair, Ph.D.
Université d'Ottawa

Résumé :

Au cours des années, les stratégies d'évaluation se sont diversifiées; on implique davantage l'apprenant et l'apprenante; on identifie les forces et les faiblesses en vue d'une amélioration des compétences; on décrit les apprentissages au lieu de les comptabiliser. Mais comment survivre à ces changements et donner un enseignement efficace et motivant pour l'apprenant et l'apprenante ? Comment gérer et s'approprier les nouveaux outils d'évaluation des apprentissages ?

Introduction

L'évaluation des apprentissages demeure un sujet tabou, difficile et plutôt inquiétant pour la majorité des personnes concernées. C'est un acte qui est encore empreint de peurs, de craintes, d'angoisses autant pour l'évalué que pour la personne qui évalue. Il en résulte que plusieurs aimeraient fuir leurs responsabilités en ce qui a trait à l'utilisation et l'élaboration des moyens d'évaluation et que d'autres proclament qu'ils ne peuvent plus faire face à l'envahissement des contraintes extérieures, tels les programmes, les pressions sociales et les démotivations grandissantes des apprenants et des apprenantes.

Pourtant nous devons évaluer; nous devons consigner des résultats sur des compétences, des performances et des connaissances données par les apprenants et les apprenantes; nous devons les aider dans leur cheminement, mais à la condition qu'ils et elles se laissent aider. Par ailleurs, il faut savoir faire face à l'échec de plus en plus imposant dans notre système. Les échecs augmentent de manière alarmante et la faute est souvent imputée aux enseignants et aux enseignantes. Pourtant, on propose toutes sortes d'alternatives, toutes sortes de méthodes nouvelles, actives ou inductives. Alors qu'advient-il de ces expérimentations ? Pourquoi l'échec ne diminue-t-il pas ? Pourquoi les enseignants et les enseignantes trouvent que leur tâche s'alourdit plutôt que diminuer ? Pourquoi se sent-on de plus en plus dépassé ?

Les innovations proposées impliquent un changement radical dans la manière d'enseigner et dans l'approche souhaitée envers les apprenants et les apprenantes. Ce changement demande un investissement tellement grand que plusieurs se trouvent accablés par l'ampleur du saut exigé. De plus, ces innovations ne garantissent pas toujours la réussite pour la clientèle étudiante. En effet, cette dernière a la même réaction face au changement et il en résulte une peur et une démotivation face à la nouveauté, surtout si elle n'assure pas la réussite (Perrenoud 94). Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante doit faire face à des adversaires si redoutables, qu'il ou elle ne peut apporter les solutions ou les changements souhaités. Il ou elle essaie alors de combler certaines demandes du système, tout en protégeant les acquis des méthodes traditionnelles. Il en résulte alors une série d'essais innovateurs, plus ou moins bien appliquées parmi les traditions pédagogiques et qui, somme toute, s'avèrent peu efficaces.

Ce propos n'apporte pas de solutions immédiates et miraculeuses. Mais plutôt une amorce de réflexion sur l'apport de ces méthodes actives et nouvelles, impliquant l'apprenant et l'apprenante; sur leur réalisme, leur potentialité et surtout sur la démarche de gestion en classe qu'elles entraînent.
Ainsi, cinq parties seront traitées, à savoir :

1. La classe axée sur la différenciation pédagogique
2. La gestion de l'évaluation formative
3. L'élève et son autonomie renouvelée par l'autoévaluation
4. Le bulletin scolaire à revoir, à repenser
5. Le collège aidant à cette ouverture.

1. La classe axée sur la différenciation pédagogique

Les recherches actuelles situent les programmes scolaires comme étant davantage centrés sur la personne apprenante, impliquée dans un processus de coformation dans la réalisation de compétences à s'approprier. De plus en plus, on constate que les divers programmes présentent ces compétences comme étant transdisciplinaires. Par exemple en soins infirmiers, les apprenantes doivent développer des habiletés selon cinq fils conducteurs transversaux aux apprentissages cognitifs et aux divers cours offerts dans ce programme (Murray-Langevin 94). Ceci signifie donc que les enseignements doivent être interdisciplinaires, construits à partir de thèmes et de problèmes, selon des orientations plus ouvertes en fonction du vécu expérientiel de l'apprenant et de l'apprenante. En ce qui nous concerne, cette orientation implique une différenciation de l'enseignement, c'est-à-dire un enseignement décloisonné, où l'élève prend une place très importante et même, primordiale. Ce décloisonnement, autant dans les disciplines que dans l'enseignement implique alors une gestion différente et pertinente pour chaque groupe d'élèves (des forts aux plus faibles, en tenant compte des intérêts de chacun).

Les postulats de Knapper repris par Saint-Onge (1992), démontrent bien que chacun doit trouver une manière de diversifier ses propres actions, en nuançant ses croyances face à la clientèle desservie. Le tableau suivant présente une manière de déjouer ces postulats si profondément ancrés dans le système collégial actuel.

Tableau 1. Les postulats de Knapper et la différenciation de l'enseignement.

Postulats (Saint-Onge 92)	Propositions de différenciation
La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention de mes élèves	Analyser dès le départ, les niveaux d'intérêts des élèves face à cette matière et créer des stratégies de motivation en fonction de leurs vécus
Les élèves sont capable d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'information pendant plus de 50 minutes	Voir qui sont les élèves devant soi : des visuels aux auditifs, en passant par leurs différents styles d'apprentissage, et varier ses méthodes pour répondre à la plupart d'entre eux.
Les élèves apprennent en écoutant	Prendre conscience que nous ne sommes pas la seule personne qui peut "enseigner" dans la classe en permettant aux élèves de s'impliquer.
Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes	S'assurer que chacun sait prendre des notes et peut-être aider les plus démunis par des schémas ou des résumés; ou en faisant ressortir les points saillants de notre exposé.
Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire nécessaire pour suivre les exposés	Pourquoi ne pas leur proposer de faire eux-mêmes ces exposés à partir de leurs vécus et ensuite aller vers une théorisation de ces principes.
Les élèves sont capable de diriger leur propre compréhension	Permettre de vérifier si l'on comprend implique une remédiation constante par le biais d'une coévaluation; c'est l'évaluation formative.
Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ou elles ne comprennent pas	Les inciter à réagir, travailler en sous-groupes et effectuer des travaux en duo aident à ceux et celles qui vivent une gêne en grand groupe.
Les élèves peuvent traduire ce qu'ils entendent en action	Le transfert des apprentissages ne se fait qu'en intégrant et en transformant sa pratique, autant pour l'élève que pour l'enseignant ou l'enseignante; chacun intègre lorsque vient le moment opportun pour lui; il faut donc différencier ses pratiques.

Ces possibilités de différenciation provoquent chez beaucoup d'enseignants et d'enseignantes une crainte face à l'ampleur de la tâche assortie à une telle diversité. En effet, cette différenciation ne peut être réelle tant et aussi longtemps que les élèves ne sont pas impliqués dans la gestion de la classe. Cette implication devient essentielle à la prise de responsabilité face à leurs propres apprentissages et à leurs propres cheminements. Ceci entraîne donc que cette différenciation ne pourra pas se faire tant que l'évaluation n'aura pas repris la place qui lui revient, c'est-à-dire celle de l'aide aux apprentissages des élèves invitant ces derniers à être autant présents dans leurs évaluations (par l'autoévaluation) que dans leurs apprentissages. Il importe alors de différencier autant l'évaluation que l'enseignement. C'est donc dire qu'il faut que l'enseignant ou l'enseignante soit ouverte à la participation des élèves et à leur implication dès le début du processus de l'évaluation, allant même jusqu'à la définition des critères de l'outil d'évaluation.

Beaucoup de personnes ont suivi des formations initiales ou continues sur l'évaluation. Beaucoup ont essayé des grilles, des autoévaluations, des échelles d'appréciation, des pistes de remédiations, des examens à items sur mesure, et pourtant il semble bien qu'un malaise persiste dans l'action même d'évaluer, comme si le passage entre la parole et l'action mettait en doute les acquis antérieurs, expérientiels et scientifiques de chacun (Murray-Langevin 1994).

Plusieurs chercheurs et chercheures en évaluation dont Cardinet (1986), ont traités des divers déterminants de l'évaluation formative en passant par l'instrumentation, l'intuition, la remédiation des apprentissages, les effets sur l'évalué, etc. D'autres, comme Perrenoud (1994) et Allal (1988), ont concentré leurs recherches sur l'aspect pragmatique, à l'usage réel de l'évaluation en classe pour en dégager les problématiques et en décerner les aspects cachés. De toute manière, **il demeure que la personne qui évalue dans sa classe semble ne pas pouvoir expliquer ce qu'elle fait, comment elle le fait et surtout pourquoi elle le fait. Cette personne enseignante et évaluatrice semble être laissée à une intuition pratiquement pure face à l'acte d'évaluer, sans pour autant être amenée à rationaliser son action et sa compétence.**

D'ailleurs le système scolaire ne semble pas aider l'enseignant et l'enseignante lorsque vient le temps d'essayer, d'innover et de créer. Les questions demeurent : comment enseigner la même chose à autant de personnes différentes ? Comment survivre aux horaires, aux contraintes des lieux et aux vécus journaliers ? Mais surtout, comment faire une évaluation qui devient à la fois une aide dans les apprentissages et un bilan semestriel des acquisitions et des compétences ? Comment être à la fois l'ami et le juge ? Il faut défaire nos barrières face à notre ancien mode de fonctionnement et l'intégrer au point d'en identifier les qualités et les forces auprès des apprenants et des apprenantes et les rendre capable d'assumer les changements que ces nouvelles stratégies imposent.

En évaluation, plus particulièrement, il faut passer d'une fragmentation des objectifs mesurables à une généralisation de compétences observables; il faut trouver les moments convenables pour chacun, ou pour chaque groupe de personnes, sans que ce soit le même pour tous; il faut assurer des stratégies adéquates pour chacune des situations et ainsi, les varier, mais surtout, il faut impliquer l'apprenant et l'apprenante dans ce processus. Ces personnes ne sont pas seulement actives qu'à l'intérieur de leurs moments d'apprentissage, mais doivent et peuvent être directement impliquées dans la démarche de leur propre évaluation de leurs compétences (Doyon et Juneau 1991).

2. La gestion de l'évaluation formative.

L'évaluation, ou plutôt l'acte d'évaluer est beaucoup plus complexe que celui d'enseigner. Il implique que la personne évaluatrice puisse développer des habiletés par rapport aux diverses composantes qu'exige l'action. Tout d'abord, il s'agit d'établir un rapport à soi et à l'autre mettant en relation le fait que la communication de l'évaluation passe autant par la parole que par le geste ou le non-verbal (Robillard 1990). Il faut donc une **connaissance approfondie de soi et une capacité d'entrer en relation avec les autres**. Dans un autre ordre d'idées, il faut que l'évaluateur ou l'évaluatrice connaisse son domaine d'évaluation afin de pouvoir apporter toutes les remédiations nécessaires, en terme de contenu. Il faut donc qu'elle ait **une expertise dans le champs d'étude et une connaissance psychologique du fonctionnement de la pensée**. De plus, cette personne doit être en mesure de pouvoir juger de l'action entreprise par l'élève, elle doit donc avoir **une capacité d'observer l'élève dans l'action entreprise, un jugement équitable et respectueux de l'autre et une appropriation des techniques en évaluation.**

En plus, il faut presque agir comme un pompier ! Le pompier éteint des feux; c'est connu ! Il est cependant un maître d'oeuvre qui décide, organise, gère et surtout dirige les opérations afin que le feu soit éteint au plus vite et avec le moins de dégâts possible. C'est le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante. Le fait d'organiser, de

diriger les opérations et d'éviter les catastrophes relève de l'enseignement, mais le fait de gérer et de prendre des décisions implique qu'il y a eu évaluation. Les situations de classe sont souvent associées à un état d'urgence où tout doit être réglé dans l'instant présent. Il faut donc **une grande habileté d'observation, une capacité de poser les bonnes questions, une gérance à toute épreuve et évidemment un jugement sûr afin de prendre la décision qui convient**. Les outils et les instruments d'évaluation ont leur place dans cette organisation en autant qu'ils soient choisis de manière intelligible, pour répondre au problème posé, dans un contexte donné. Les examens servent à quelque chose, mais en soi, l'observation répond davantage à la situation qui émerge d'un mouvement de classe, d'une incompréhension, d'une question ou simplement d'une attitude de fermeture de certains élèves. Dans la gérance de l'évaluation formative, il s'agit alors de créer un mouvement d'autorégulation, d'autoévaluation et d'analyse de situations complexes, par le portfolio par exemple. Il faut surtout s'assurer que chaque élève puisse trouver par lui-même ou avec l'aide des autres, les pistes de remédiation de ses apprentissages. Sinon, il n'y aurait pas évaluation formative. Les recettes miracles n'existent pas, les techniques sont multiples, les analyses foisonnent, il s'agit alors de pouvoir transférer des concepts appris aux applications pragmatiques qui en découlent selon le contexte et la situation.

Somme toute, l'enseignant ou l'enseignante doit pouvoir gérer son évaluation (Bélair 1993) tout en étant conscient qu'elle est différente selon l'objet (les contenus, les démarches, les attitudes), selon l'évalué (selon la motivation et les forces de chacun), selon l'interaction qu'elle sous-tend (une communication doit nécessairement aller dans les deux sens, avec deux acteurs... ce qui n'est pas évident et surtout pas toujours automatique), et selon la perception de chacun face à ce processus (du pouvoir autoritaire à la démocratie ambiante, de l'angoisse de la note au je "m'en foutisme" général).

3. L'élève et son autonomie renouvelée par l'autoévaluation

Dans un cadre d'application aussi complexe et aussi chargé de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, il convient alors de décider de l'outil "miracle", de fixer le jugement adéquat et surtout de prendre "la" décision qui fera en sorte que l'élève comprend. C'est alors qu'entrent en jeux les diverses gestions possibles d'une telle fonction de l'évaluation où l'élève prend toute sa place.

Qu'elles soient **formelles ou informelles** (Allal 1988), **gérées par l'évaluateur ou l'évaluatrice ou** tout simplement **par l'élève ou ses pairs** (Doyon et Juneau 1991), il s'avère que l'évaluation formative implique un ensemble de règles qui diffèrent de l'enseignement traditionnel et de l'évaluation qui en découle.

Ces règles sont:

- **accepter de différencier son enseignement et son évaluation,** c'est-à-dire, faire face à diverses situations mises en place par différents élèves, et permettant ainsi un ensemble d'activités simultanées que vivent les élèves dans un même laps de temps.

- **poser toujours les "pourquoi" de l'échec à l'élève,** c'est-à-dire lui créer un environnement suffisamment confiant pour qu'il ou elle puisse identifier les raisons de ses erreurs ou de son incompréhension, dans le but de s'améliorer.

- **discuter et être égal de l'élève,** c'est-à-dire permettre l'échange à propos d'un jugement ou d'une décision et surtout, permettre que ce soit l'élève qui prenne conscience de sa force ou de sa maladresse.

- **tenir compte des antécédents de l'élève,** c'est-à-dire s'assurer qu'il ou elle peut réussir l'activité, qu'il ou elle comprend toutes les consignes, mais c'est surtout lui permettre de dire ce qu'il ou elle sait déjà et partir de là pour amorcer de nouvelles activités d'évaluation, comme d'apprentissage.

- **accepter que "la bonne réponse" ne soit pas immédiate,** c'est-à-dire gérer la remédiation des apprentissages en étant conscient que l'apprentissage peut être long chez les uns et rapide chez les autres. Ainsi, il faut prévoir les types de remédiations possibles et gérer en fonction de chacun et du groupe.

- **éviter de prendre le groupe comme une seule et unique personne,** c'est-à-dire qu'il faut justement créer un climat d'individualité et de confiance avec chacun des membres du groupe. Ce moment permettra alors de mieux gérer, en collaboration avec tous et chacun, et surtout de leur permettre de trouver la confiance et la responsabilité nécessaire à une autogestion de leurs apprentissages et de leurs évaluations.

Doyon et Juneau (1991) ont élaboré un guide afin d'impliquer l'élève du primaire et du secondaire dans l'évaluation de ses apprentissages, allant de la définition des critères à la diffusion de son bulletin descriptif auprès de ses parents. Ce travail d'appropriation amène l'élève selon les auteurs, à mieux circonscrire les éléments forts de son apprentissage et à prendre en main ce qui lui fait encore défaut. Cet outil sert alors à développer une grande confiance en soi et une estime de soi plus grande. Cette estime de soi entraîne alors une diminution marquée du taux d'échec chez ces élèves.

Dans le contexte collégial, l'autoévaluation est d'autant plus importante qu'elle permet à l'apprenant et à l'apprenante de comprendre sa propre démarche, d'en analyser les lacunes et de se reprendre dans ses apprentissages non réussis. Son implication sert d'abord et avant tout à s'adapter aux nouveaux apprentissages et il convient alors de l'impliquer jusqu'à une évaluation formative de fin d'étape, en passant même par l'organisation, l'élaboration et la planification nécessaire à toute évaluation. Une telle démarche allège le travail de l'enseignant ou de l'enseignante car l'élève effectue un ensemble de tâches qui traditionnellement revenaient à l'enseignant ou à l'enseignante. Il est évident qu'il devient difficile d'impliquer l'élève dans la diffusion et la conception de son bulletin, mais il appert que le bulletin descriptif pourrait augmenter l'intérêt de l'apprenant ou de l'apprenante face à ses propres démarches d'apprentissage.

4. Le bulletin scolaire à revoir, à repenser

Dans le contexte actuel du collégial, il est clair que toute démarche nouvelle d'évaluation et de différenciation de l'enseignement ne peut être efficace sans être accompagné par une refonte en profondeur de l'outil de diffusion des résultats, soit le bulletin scolaire associé à l'évaluation sommative des résultats pour chacun des cours. L'évaluation sommative ne peut plus répondre à des critères centrés sur la quantification des savoirs, ni sur la sommation de divers outils d'évaluation, car une pédagogie différenciée exige une démarche centrée sur le processus qui doit être analysée en cours de réalisation, à la fin d'une période donnée, sans pouvoir être comptabilisée. Il s'agit alors d'interpréter l'état des compétences et des apprentissages de l'élève pour un cours donné, à l'intérieur du programme transdisciplinaire et de sa formation générale et professionnelle. Le bulletin et la réussite d'un programme pourraient être le résultat d'une compétence intégrée acquise à la fin de ce programme et pour laquelle il y a eu portfolio ou mémoire d'intégration.

Un bulletin renouvelé implique alors une concertation de tous les agents de l'éducation, **y compris l'élève** qui est de fait, le principal concerné. Ce bulletin doit être qualitatif (descriptif) afin de répondre aux diverses orientations pédagogiques axées sur l'ouverture, à l'action concertée des élèves et des enseignants et enseignantes, aux différenciations et aux thèmes abordés avec ou sans référence particulière à un contenu relevant d'une discipline précise. On demande alors de décrire des compétences, d'analyser des habiletés et d'indiquer les forces de chacun. C'est maintenant qu'apparaissent des pédagogies coopératives, des cycles de formation, des styles d'apprentissages et des co-réalisations de groupes et d'équipes de travail. Un bulletin traditionnel ne saurait répondre à un tel renouveau.

De par leur application au primaire et au secondaire, ce type de bulletin et l'autoévaluation qui en découle seront de plus en plus ancrés dans les moeurs et les habitudes des apprenants et des apprenantes arrivant au collégial. D'ici à quelques années la clientèle sera ouverte à cette forme de renouveau et il s'agira que les enseignants et les enseignantes soient conscients des demandes de ces élèves face aux nouvelles approches en évaluation.

5. Le collège aidant à cette ouverture.

Voilà où le bât blesse ! Le passage de la conceptualisation à la pratique est peu articulé. Ce passage est difficile à réaliser d'autant plus que les formations tiennent souvent peu compte des expériences déjà là et des pratiques et pédagogies actuelles (Murray-Langevin 1994). Les "oui, mais comment faire ?" sont de plus en plus fréquents. Il faut des conditions réelles de travail et de formation pour que l'évaluation formative soit réellement mise en place. Ainsi, selon Perrenoud (1991) :

- **On ne pose que les problèmes qu'on peut espérer résoudre,** sinon l'évaluation n'a pas sa place.
- **Il ne faut pas ignorer les attentes de la société,** ou du moins faut-il les prévoir.
- **L'évaluation doit être compatible avec les pédagogies actives,** ainsi créer un dynamisme, une démocratie et une autonomie chez les élèves, donc par le fait même, chez les enseignants et les enseignantes.

- **L'évaluation proposée doit être praticable en classe**, et donc prévoir des situations où l'enseignant ou l'enseignante puisse organiser adéquatement son enseignement et son évaluation.

- **Il faut respecter la logique du contrat didactique**, donc la communication avec les élèves doit si possible être d'égal à égal même si ces derniers n'ont pas toujours l'envie et la motivation d'être présents et participatifs en classe.

- **Les enseignants et les enseignantes doivent être assez outillés** pour être autonomes et alors le système doit s'ajuster et leur laisser toute la place.

Il faut donc que chacun puisse faire des deuils, analyser ses performances et "sauter dans la piscine", afin d'effectuer le changement qui s'impose et qui est de plus en plus indispensable à la société de demain. Ainsi, les règles que l'on pourrait émettre sont les suivantes :

- **Accepter que l'échec n'est pas fatal** et que l'on doit tout faire pour l'éviter.

- **Arrêter de toujours mettre la faute sur le système et la société**, et prendre pour soi certains facteurs empêchant l'apprentissage comme la non-motivation ou l'échec.

- **Avoir de la rigueur** et se permettre de poser des jugements qui soient justifiables, afin de pouvoir expliquer à l'élève et aux autres intervenants et intervenantes, les raisons des jugements pris à leur égard.

- **Permettre une liberté d'action** pour tous les élèves afin qu'ils ou elles puissent s'épanouir à leur rythme, selon leurs capacités et dans l'harmonie.

- **Réinventer son métier** tous les jours et se questionner constamment avant de prendre une décision, donc ne rien prendre pour acquis.

- **Oublier les certitudes, les automatismes** afin d'être en mesure de partir des acquis expérientiels des élèves et de les impliquer dans toutes les étapes du processus de l'évaluation.

- **Travailler avec les autres** et participer au dynamisme de l'institution, afin d'assurer une continuité entre les partenaires.

- **Oublier les pouvoirs** octroyés par ce rôle afin de gérer de façon la plus démocratique possible.

Plus particulièrement, la direction des départements et les personnes impliquées doivent être conscientes que les horaires cloisonnés, les cours administrés par disciplines, les bulletins fermés et peu informatifs doivent être le plus tôt possible abolis. Il faut absolument créer une action d'ouverture autant dans l'organisation du collège que dans le contact avec la société, sinon, toute possibilité en ce sens sera laissée pour compte.

En conclusion, la gestion de la classe différenciée, axée sur une autoévaluation formative n'est pas un simple changement de méthodologies. Il s'agit d'investir au niveau de son propre fonctionnement en se demandant d'abord pour soi-même, quels sont les effets réels de son propre comportement sur soi et les autres. Ensuite, il s'agit d'impliquer les autres dans les choix que nous nous apprêtons à faire. Il ne faut pas bousculer le changement, il faut vivre sa propre démarche selon ses capacités.

Références

Allal L., (1988) « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », in Huberman, M. (éd.), Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 86-126.

Bélair, Louise (1993), *L'acte d'évaluer les apprentissages : Problématique de la formation*, in Hivon R, (ed), L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Cardinet J., (1986), Évaluation scolaire et pratique, Pédagogies en développement, Belgique, Éditions De Boeck Université, 125 p.

Doyon, Cyril et Juneau Raynald, (1991), Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages, Agora, Beauchemin,

Murray-Langevin, Denise (1994), Analyse des représentations des enseignantes de Soins infirmiers à l'évaluation formative utilisée lors des expériences cliniques au Collège de l'Outaouais, Mémoire de m.a., Université de Sherbrooke.

Perrenoud Ph., (1991), « Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe; toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages », in Weiss, J., (ed) L'évaluation: problèmes de communication, ADMÉÉ-Europe, DelVal-IRDP , Suisse.

Perrenoud, Philippe (1994), Métier d'élève et sens du travail scolaire, Éditeur ESF. France.

Robillard, R. (1990), « Évaluer, un acte d'intériorité », Conférence donnée à la 13e session d'études de l'ADMÉÉ.

Saint-Onge, Michel (1992), Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?, Beauchemin, Agora, Québec.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7B24

Projet d'expérimentation en Sciences de la nature

par
ARENA, Rita
professeure de mathématique
Collège Ahuntsic
DORAIS, Sophie
conseillère pédagogique
FAULKNER, Jocelyne
professeure de biologie
Collège Édouard-Montpetit
MALTAIS, Armande
conseillère pédagogique

Association québécoise
de pédagogie collégiale
aqpc

Projet d'expérimentation en Sciences de la nature mené en collaboration par les collèges Ahuntsic, de Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit et de Sherbrooke

Rita Arena
Professeure de mathématique au Cégep Ahuntsic

Sophie Dorais
Conseillère pédagogique, chargée de projet

Jocelyne Faulkner
Professeure de biologie au Cégep Édouard-Montpetit

Armande Maltais
Conseillère pédagogique, chargée de projet

L'ORIGINE DU PROJET

Au printemps 1992, alors qu'elle établissait le cadre du programme des Sciences de la nature, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science invitait les collèges à expérimenter de nouvelles approches pédagogiques de la formation collégiale en sciences et à s'associer aux institutions universitaires pour « consolider le programme ». Pour être recevables, les projets présentés devaient respecter certaines conditions essentielles, entre autres : assurer une plus grande continuité entre les ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire ; inclure les caractéristiques de l'approche-programme et de l'interdisciplinarité ; proposer des actions transférables à d'autres collèges du réseau. C'est dans ce contexte que le présent projet a vu le jour.

LA NATURE DU PROJET

À l'origine, deux projets distincts ont été soumis respectivement par les collèges Ahuntsic et de Sherbrooke d'une part, et par les collèges Bois-de-Boulogne et Édouard-Montpetit d'autre part. Ces deux projets ont essentiellement les mêmes visées, à savoir : 1) définir les compétences et les standards que les étudiantes et les étudiants devraient atteindre au terme de leur formation collégiale en sciences ; 2) élaborer, expérimenter et évaluer un nouveau programme de sciences de la nature qui assure l'atteinte de ces compétences et standards. En outre, les collèges ont retenu une approche assez semblable pour mener à terme leur projet respectif, c'est-à-dire une approche qui se fonde sur la méthode d'élaboration de programmes par compétences. Sur la base d'objectifs communs et d'une approche commune, et dans un contexte de raréfaction des ressources, les quatre collèges ont donc décidé de mener conjointement la première phase de leurs travaux. Par ailleurs, quatre établissements universitaires ont accepté de s'associer à ce projet ; il s'agit de l'Université de Montréal, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université du Québec à Montréal de même que l'École Polytechnique.

Le choix de l'approche pour mener la révision du programme repose sur la volonté d'objectiver le plus possible le processus. Toute élaboration de programme devrait s'appuyer sur une analyse des besoins de formation des étudiantes et des étudiants qui fréquentent ou fréquenteront le programme ; ces besoins de formation découlent pour une grande part de la finalité du programme, c'est-à-dire de ce à quoi le programme doit préparer les étudiantes et les étudiants. Dans le cas du programme collégial en sciences, la finalité consiste à préparer les étudiantes et les étudiants à poursuivre des études universitaires dans le domaine des sciences de la santé, des sciences pures ou des sciences appliquées. Le présent projet s'appuie donc, entre autres, sur une analyse qualitative de la situation de formation universitaire en sciences pour identifier les besoins de formation que devrait satisfaire le programme collégial en Sciences de la nature.

LA STRUCTURE DE FONCTIONNEMENT

C'est au printemps 93 que les modalités de fonctionnement entre les quatre collèges et les institutions universitaires participantes ont été arrêtées. On a donc choisi de créer une structure, composée de différentes équipes, qui vise à faciliter la circulation de l'information, l'appropriation du projet par les personnes et les groupes concernés, l'animation, de même que la validation du programme en cours même d'élaboration.

L'*équipe de gestion* est composée de quatre adjoints à la Direction des études en provenance des collèges concernés. Cette équipe a la responsabilité générale du projet ; elle doit particulièrement : assurer le suivi général du projet ; en assurer la gestion administrative et financière ; superviser les travaux de l'équipe de base ; coordonner les rencontres de l'équipe de liaison.

L'*équipe de liaison* se compose d'une part de représentantes et représentants en provenance des universités concernées, et d'autre part, de dix-sept enseignantes et enseignants, soit une personne provenant de chaque collège dans chacune des disciplines de base, plus un représentant de la discipline géologie du Collège Édouard-Montpetit). Les membres de l'équipe de gestion et les deux conseillères pédagogiques affectées au projet complètent la composition de l'équipe de liaison. Le rôle des représentants universitaires est de travailler en collaboration avec l'équipe de gestion, en particulier à déterminer les grandes orientations du projet. Le rôle

des enseignantes et des enseignants de collèges est de voir à l'appropriation progressive du projet à l'intérieur des départements. Par ailleurs, les membres de l'équipe de liaison participent à la validation du programme.

L'*équipe de base* est composée de quatre enseignantes ou enseignants représentant chacun l'un des quatre collèges et l'une des quatre disciplines de base, et de deux conseillères pédagogiques. Soulignons que les enseignantes et enseignants sont aussi membres de l'équipe de liaison. L'équipe de base est chargée de la réalisation du projet. L'ampleur du rôle et des responsabilités des personnes qui participent à cette équipe varie selon les étapes de réalisation du projet.

Finalement, à l'intérieur de chaque collège il existe un *comité local* du programme. Le rôle de ce comité varie d'un collège à l'autre. Mais, chose certaine, chacun de ces comités locaux constitue un point d'arrimage fort important pour la réalisation du projet.

LES PHASES DE RÉALISATION DU PROJET

La réalisation des travaux doit se dérouler sur trois ans, chacune de ces années correspondant à une phase de réalisation. La première phase du projet entreprise en août dernier et devant être complétée en juin 1994, comporte quatre grandes étapes : les études préliminaires, la cueillette de données, l'élaboration du projet de programme et la validation du projet de programme. La deuxième phase (1994-1995) consistera dans la rédaction des objectifs, standards et activités d'apprentissage, de même que dans la planification pédagogique du programme et la rédaction des plans de cours. Enfin, la troisième phase, prévue pour 1995-1996, devrait permettre l'implantation et l'évaluation du programme.

Les études préliminaires

Cette première étape visait essentiellement à préciser l'objet de l'analyse et à mettre au point les étapes à conduire pour la réalisation du projet. C'est au cours de cette étape que les « déterminants » devant servir à élaborer le projet de programme ont été identifiés. Ces déterminants sont au nombre de cinq :

◊ Le premier de ces déterminants est double : d'une part, le programme cadre des Sciences de la nature établi par la ministre en juin 1992, et d'autre part l'Avis que le Conseil des collèges adressait à la ministre sur ce même programme cadre.

◊ Quant au deuxième déterminant, il s'agit d'une analyse de la formation scientifique dispensée au secondaire. Ces travaux ont été menés respectivement par deux groupes d'enseignantes et d'enseignants : un groupe du collège Ahuntsic et l'autre du collège Édouard-Montpetit.

◊ Le troisième déterminant tient d'une analyse de la situation de formation dans les facultés et programmes de sciences au premier cycle universitaire. Cette analyse porte sur l'information recueillie auprès des étudiantes et des étudiants inscrits au premier cycle en sciences dans les quatre établissements universitaires collaborant au projet.

◊ Le quatrième déterminant complète et enrichit le troisième, et concerne le point de vue de professeurs des universités sur les compétences à développer dans le programme collégial en sciences ; ce point de vue a été recueilli par le biais d'entrevues de groupes menées auprès de professeurs de sciences des quatre universités associées au projet.

◊ Finalement le cinquième déterminant couvre les travaux de réflexion menés par les enseignantes et les enseignants de sciences des quatre collèges concernés. Donc, il s'agit du point de vue de ces enseignantes et enseignants sur la formation scientifique fondamentale que devrait dispenser le collégial.

Les études préliminaires devaient également permettre de circonscrire le contexte de l'analyse de la situation de formation, c'est-à-dire d'établir la carte des programmes de sciences de premier cycle dispensés dans les établissements universitaires participant au projet. À la fois pour des raisons d'ordre pratique, mais également afin d'obtenir des informations aussi pertinentes que possible, nous avons limité l'analyse de la situation de formation à la "filière ordinaire" des études en sciences : la poursuite d'études à temps plein dans un programme comportant 90 crédits ou plus. L'analyse exclut donc les programmes courts, majeurs, mineurs ou certificats, de même qu'elle exclut les programmes autres que de sciences.

Le contexte dans lequel s'inscrit l'analyse est vaste et fort diversifié : il englobe 38 programmes dont les deux tiers ne sont dispensés que par un seul établissement, alors que cinq seulement sont communs aux trois universités participantes, excluant l'École Polytechnique. Les familles des sciences de la santé d'une part et du génie d'autre part comptent chacune dix de ces 38 programmes, les 18 autres relevant des sciences pures – dont les "sciences de la vie", comme la biologie – ou des sciences appliquées autres que le génie. Tous ces programmes varient sensiblement quant à leur structure : certains s'articulent essentiellement autour d'une ou de quelques disciplines de base en "sciences fondamentales" (chimie, biologie, physique ...), la plupart sont axés sur des "matières de synthèse" ou sur l'application; certains comportent de nombreux laboratoires ou des stages; certains encore

sont des programmes terminaux conduisant directement à l'exercice d'une profession (particulièrement dans les sciences de la santé), alors que d'autres ouvrent la voie à des études de 2e et de 3e cycle. Les 38 programmes se distinguent également par leur "accessibilité" : plusieurs sont contingentés, dont certains très fortement – en particulier dans les sciences de la santé –; la sélection des candidates et des candidats se faisant tantôt sur la seule base du dossier collégial, tantôt s'y ajoutant d'autres critères ou épreuves, des entrevues par exemple.

Après avoir identifié les programmes concernés, nous avons procédé à une étude des données quantitatives au regard des admissions et des inscriptions à l'intérieur de ces programmes; de plus, à partir des annuaires, ou de tout document pertinent en provenance des universités, une brève analyse des objectifs et des contenus des différents programmes a été réalisée. Sur la base de ce travail à la fois quantitatif et qualitatif, il a été décidé de tenir quatre ateliers d'analyse de la situation de formation: le premier réunissant des étudiantes et des étudiants des programmes de génie ; le deuxième, des étudiantes et des étudiants des programmes de sciences pures ; le troisième, des programmes des sciences de la santé, et le quatrième, des programmes d'aménagement.

La cueillette des données

En octobre dernier, les travaux ont été engagés afin d'établir, de construire, d'étoffer quatre des cinq déterminants, le premier étant imposé par la ministre. En mars 1993, le comité local du cégep Ahuntsic transmettait à l'équipe de base une première version d'un document résultant de ses travaux d'analyse des programmes de sciences du secondaire, fournissant ainsi la matière correspondant au deuxième déterminant.

L'analyse de la situation de formation (troisième déterminant) s'est réalisée par le biais de quatre ateliers réunissant chacun une douzaine d'étudiantes et d'étudiants (une demi-douzaine dans le cas de la Faculté d'aménagement), regroupés par faculté ou famille de programmes. Chaque atelier avait une durée de deux jours, sauf pour l'atelier réunissant des étudiantes et étudiants des programmes d'aménagement qui n'a duré qu'une journée. Pour participer aux ateliers d'analyse de la situation de formation, les étudiantes et les étudiants devaient répondre aux critères suivants : 1) être intéressés à participer au projet et capables de s'exprimer clairement; 2) être inscrits dans un programme de premier cycle en sciences de la santé, sciences pures ou appliquées; 3) avoir le statut d'étudiant régulier à temps complet; 4) être motivés face à leurs études universitaires; 5) avoir demandé l'admission dans leur programme actuel sur la base d'un DEC en sciences.

Ces ateliers d'analyse de la situation de formation ont permis de tracer un portrait aussi complet et précis que possible du "métier" d'étudiante ou d'étudiant au premier cycle universitaire dans les programmes des sciences de la santé, sciences pures et appliquées. Cette analyse a permis d'identifier les principales activités et tâches de ces étudiantes et étudiants, les conditions dans lesquelles se réalisent ces activités et ces tâches, ce qu'elles exigent en termes de connaissances préalables, d'habiletés intellectuelles ou autres, d'attitudes et de dispositions. Un document intitulé *Rapport d'analyse de la situation de formation au premier cycle universitaire en sciences* fait état de l'ensemble des informations recueillies lors des quatre ateliers.

Pour étoffer le *quatrième déterminant*, nous avons également tenu cinq entrevues d'une demi-journée avec des professeurs d'université, selon le même mode de regroupement que pour les ASF. Les entrevues comportaient trois questions principales : 1) quelles sont les compétences (connaissances, habiletés intellectuelles et scientifiques, attitudes) essentielles aux étudiantes et étudiants désirant entreprendre et réussir des études de premier cycle dans leur programme ; 2) la deuxième question était semblable à la première, mais visait les éléments fondamentaux d'une bonne formation scientifique plutôt que les exigences particulières à un programme d'étude ; 3) quelles sont les tendances qui marqueront l'évolution de la formation scientifique à court et à moyen terme. Un total de 18 professeurs ont ainsi eu l'occasion de donner leur point de vue sur les besoins de formation des étudiants à l'entrée des programmes universitaires en sciences. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites intégralement, et le matériel recueilli a fait l'objet d'un rapport-synthèse. Il en ressort que les contenus enseignés actuellement sont en général satisfaisants, mais que la maîtrise et l'intégration de ces contenus par les diplômés du collégial fait souvent défaut, de même que la maîtrise des habiletés intellectuelles et méthodologiques. Il y aurait également place pour de l'amélioration au niveau des attitudes : on a noté en particulier un manque d'ouverture d'esprit par rapport au travail théorique que les étudiants jugent trop abstrait. Les professeurs d'université nous ont fait part également d'un manque d'uniformité dans la préparation des élèves provenant du niveau collégial.

Quant à la matière correspondant au *cinquième déterminant*, elle provient d'une consultation qui a été menée auprès des professeurs de sciences de nos quatre collèges. Dès l'automne 93, les enseignantes et les enseignants de l'équipe de base ont mis en circulation un document de travail dont le propos était de cerner les éléments d'une formation scientifique de base. Ce

document a été étudié par de nombreux enseignants qui ont pu faire parvenir leurs commentaires et suggestions aux quatre professeurs du comité de base. Le texte a donc évolué considérablement au cours des premiers mois de cette année et nous en sommes arrivés à une version finale vers la mi-mars. Un forum regroupant un professeur pour chacun des 17 départements concernés a été tenu le 25 mars. Nous avons alors pu obtenir un consensus autour d'une version définitive du texte s'intitulant *Formation scientifique fondamentale*.

L'élaboration du projet de programme

Nous avons tout juste complété cette étape de nos travaux, dont les résultats tiennent en trois parties : 1) un énoncé des buts du programme de Sciences de la nature ; 2) les compétences qui doivent être acquises pour obtenir le diplôme d'études collégiales en sciences, compétences présentées sous forme de matrices lesquelles donnent une vue globale du programme et montrent les liens entre les divers ordres de compétences – ces matrices constituent des outils pédagogiques qui devraient permettre de mieux coordonner nos enseignements et de favoriser chez l'étudiant une meilleure intégration des connaissances (il s'agit ici de deux matrices de compétences, chacune correspondant à l'un des deux profils d'études retenus, soit un profil en sciences de la santé et sciences de la vie, et un profil en sciences pures et appliquées) ; 3) une table de correspondance pour chacune des deux matrices, table justifiant les compétences retenues dans le programme en montrant comment elles dérivent d'une analyse des déterminants, montrant aussi les rapports entre les compétences et les buts généraux du programme.

La validation du projet de programme

La validation du projet de programme a été entreprise le 2 juin dernier lors d'une rencontre de l'équipe de liaison ; cette rencontre visait à permettre à tous les membres de l'équipe de liaison de s'approprier et de discuter le projet de programme (finalité et buts, matrices des compétences et tables de correspondance) qui leur avait été acheminé une semaine plus tôt. Le processus de validation devrait se poursuivre à la rentrée, d'une part dans chacun des départements de sciences des quatre collèges participant au projet, d'autre part par la consultation des professeurs et d'étudiants des universités ayant participé soit aux entrevues de groupes pour les uns ou aux ateliers d'analyse de la situation de formation pour les autres. Cette étape de validation devrait se terminer le vendredi 16 septembre par une "rencontre-forum" à laquelle seront invités, outre les membres de l'équipe de liaison, plusieurs enseignantes et enseignants de sciences des quatre collèges.

LA RÉALISATION DE LA DEUXIÈME PHASE

À compter de l'automne 1994, sur la base des résultats du processus de validation, l'équipe de base devrait procéder à la rédaction des objectifs, standards et activités d'apprentissage correspondant aux compétences retenues. Et à l'hiver 1995, nous traiterons de la planification pédagogique; ce sera, notamment, l'occasion de réfléchir à l'épreuve synthèse, de se pencher sur une analyse plus fine des contenus afin de favoriser l'atteinte des compétences visées, de réaliser possiblement des plans cadres des cours et, finalement, de rédiger les plans de cours. Davantage d'enseignantes et d'enseignants seront appelés à participer étroitement aux travaux de cette année 1994-1995. À suivre...

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7B26

Programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants et enseignantes au Collège de Saint-Jérôme

par
HERBERT, Guy, MÉNARD, Denis
service de Recherche et Développement pédagogiques
Collège de Saint-Jérôme

Association québécoise
de pédagogie collégiale

PROGRAMME D'ACCUEIL ET DE FORMATION INITIALE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME

Guy Herbert,
avec la collaboration de Denis Ménard
Service de Recherche et Développement pédagogiques
Cégep de Saint-Jérôme

1. L'HISTOIRE DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

L'implantation de ce programme dans notre collège est la conséquence directe de l'allocution de M. Jean-Claude Méthot, vice-recteur de l'Université Laval, prononcée lors du Colloque de l'AQPC de 1990. Dans cette allocution, M. Méthot avançait l'idée de la mise en place d'une formation qui faciliterait l'intégration des nouveaux professeurs dans un contexte de renouvellement massif du personnel enseignant.

Or, la Fédération des Cégeps faisait une prévision analogue quant au renouvellement du personnel enseignant du réseau collégial. À Saint-Jérôme, le service de Recherche et Développement pédagogiques mit à son plan de travail, comme dossier prioritaire, l'élaboration d'un programme de formation minimale des nouveaux enseignants*, avec le souci de devancer le phénomène et d'être prêt à y faire face lors de son apparition plutôt que de s'y adapter après-coup. Le Directeur des Services pédagogiques apporta son soutien à un tel projet.

Dès l'automne 1990, un premier comité de travail fut mis sur pied regroupant Marie-Josée Rolland, conseillère pédagogique au service de Formation aux adultes, Michel Forest, Marcel Savaria et Denis Ménard, conseillers pédagogiques au service de Recherche et Développement pédagogiques. Afin d'alimenter le comité, il fut aussi décidé d'engager un chargé de projet en la personne de Jean-Pierre Goulet rédacteur en chef de **Pédagogie collégiale**. Une fois les objectifs du projet clairement définis et l'échéancier fixé (juin 1991), des rencontres mensuelles de travail permettaient au comité de préciser de plus en plus la nature du programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants.. Comme on peut le remarquer dans le changement du titre, la dimension de l'accueil fut ajoutée au projet, de même que fut abandonné l'épithète «minimal», que nous trouvions trop péjoratif.

En juin 1991, le projet était achevé et nous envisagions son implantation, au moins partielle, lors de l'année scolaire 1991-1992. Mais nous avions sous-estimé le fait que les décisions à prendre à propos de tels dossiers sont complexes et longues. Par ailleurs, le service de Recherche et Développement pédagogiques paya en perte de ressources son tribut aux compressions budgétaires, ce qui ne permit pas de compléter la production des modules de formation, lesquels devaient être le noyau du programme. Cela retarda l'implantation.

En janvier 1992, la Direction des Services pédagogiques à laquelle, selon la procédure normale, avait été remis le projet du programme, fit adopter celui-ci par le comité de coordination avec la perspective d'une implantation à l'automne 1992. Cependant, le service de Recherche et Développement pédagogiques, à qui incombait la responsabilité de l'implantation, n'avait plus ni les ressources ni le matériel adéquat pour répondre à cette mission. Néanmoins, la Direction des Services pédagogiques maintint la décision d'implantation du programme et demanda en juin au service de produire une version minimale de celui-ci, version qui dès lors n'avait plus grand chose à voir avec le programme original. D'autre part, la Commission pédagogique n'avait pas été consultée, de même que le Syndicat des enseignants. Le résultat fut bien entendu que l'implantation connut des ratées.

Devant ces difficultés, il fut décidé de reprendre l'opération de consultation auprès des instances concernées. À la session d'hiver 1993, le texte du programme fut présenté à la Commission pédagogique qui demanda la formation d'un comité de révision de celui-ci, comité dont le mandat était, entre autres, d'apporter les modifications nécessaires au respect des pratiques d'encadrement des nouveaux professeurs par les départements. Ce comité de révision, composé de MM. Paul Bourbeau, Directeur des Services pédagogiques, Denis Ménard, coordonnateur du service de Recherche et Développement pédagogiques, ainsi que Guy Herbert, professeur, membre de la Commission pédagogique, proposa une nouvelle version du document, laquelle fut adoptée à l'unanimité par la Commission pédagogique en juin 1993.

Il fut rapidement décidé d'implanter ce programme à la session d'automne 1993 dans sa version adoptée. La Direction des Services pédagogiques confia la responsabilité de cette implantation au service de Recherche et Développement pédagogiques, qui reçut pour ce faire une ressource supplémentaire sous la forme d'un dégagement d'un enseignant à raison de deux jours par semaine. Donc, depuis l'automne il y a à Saint-Jérôme un programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants. Comme on a pu le constater, le cheminement de son élaboration et de son implantation fut long et tortueux!

* Le masculin a dans ce texte un sens neutre.

2. LES MOTIFS DU PROGRAMME

Après un peu plus de vingt-cinq ans d'histoire, on dispose maintenant dans les collèges d'un ensemble de connaissances et de pratiques qui peuvent contribuer, de façon significative, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Il s'est développé dans le réseau toute une «culture» institutionnelle qui demande à être transmise. Cette «culture» a deux aspects : un aspect disciplinaire, dont le transfert appartient aux départements, et un aspect qui touche à des habiletés et des savoirs plus généraux (organisation et politiques institutionnelles, savoirs psychopédagogiques...) dont la responsabilité de transmission incombe davantage aux collèges. Le programme satisfait ce besoin.

Par ailleurs, le vieillissement du corps professoral au collégial fait que d'ici sept ans la moitié des enseignants du réseau actuellement en exercice auront pris leur retraite.[1] Si l'on ajoute à cela le fait que la clientèle étudiante sera les prochaines années en forte croissance (à Saint-Jérôme, la clientèle va passer d'environ 3 600 étudiants en 1993 à 4 700 en 1997), on voit que l'on assistera dans les prochaines années à un afflux important de nouveau personnel enseignant. Les collèges auront donc à s'assurer, par un encadrement adéquat, que ce personnel s'intègre de manière harmonieuse en assurant la reprise de ce qui s'est produit de significatif depuis leur fondation.

D'autre part, le manque de préparation d'une grande partie de la clientèle étudiante pour les études collégiales exige une meilleure préparation pédagogique des enseignants. Il faut donc mieux outiller les nouveaux enseignants à cet égard. C'est ce phénomène que constatait M. Paul Inchauspé, directeur du Collège Ahuntsic, dans sa conférence d'ouverture du Colloque du vingtième anniversaire de PERFORMA, en octobre dernier. Les enseignants du collégial, disait-il,

> «...constatent que les niveaux antérieurs de formation n'ont pas encore suffisamment développé chez leurs étudiants les capacités générales, et qu'à travers ce qu'ils enseignent il leur faut donc désormais le faire, compétence que ne donne pas la seule maîtrise de l'objet à enseigner. Ils constatent aussi que la clientèle à laquelle ils ont maintenant affaire est hétérogène : étudiants plus ou moins bien préparés aux études supérieures, étudiants aux motivations incertaines. Enseigner est donc plus difficile et suppose des aptitudes et des compétences proprement pédagogiques.»[2]

Enfin, le Cégep de Saint-Jérôme est en train de se donner une politique de sélection et d'évaluation du personnel enseignant non-permanent. Bien que distinct de cette politique, le programme d'accueil et de formation initiale devrait aider les nouveaux enseignants à mieux réussir l'évaluation administrative qu'ils devront subir.

3. LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Le programme en est un de formation continue en cours d'emploi qui s'échelonne sur une année. Il poursuit les objectifs suivants, lesquels en constituent l'esprit :

- Initier les nouveaux enseignants au réseau collégial;
- Faciliter leur intégration dans le collège et dans le département;
- Permettre l'acquisition de connaissances ainsi que le développement d'habiletés et d'attitudes de base que requiert la fonction d'enseignant;
- Habiliter les nouveaux enseignants à jeter un regard critique sur leur travail et à s'engager dans des activités de perfectionnement pertinentes à la suite du programme de formation initiale;
- Favoriser le développement professionnel de ces nouveaux professeurs.

De manière générale, on voit donc que ce programme en est un de formation sur mesure qui vise à transmettre la «culture» institutionnelle et à fournir du soutien pédagogique pour une meilleure adaptation au métier.

4. LES CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME

Programme formatif et de cogestion avec les départements
D'abord, le programme est formatif. Il vise au soutien du nouvel enseignant dans son métier et non à sanctionner sa première année d'activité par le maintien ou le retrait de sa priorité d'emploi.

La formation dispensée est de deux ordres : générale et disciplinaire. La formation générale se fait en trois phases: l'accueil, la préparation immédiate et la formation proprement dite.

Lors de l'accueil, le nouveau reçoit sous forme d'un Guide d'accueil et d'un dossier toute la documentation nécessaire à la connaissance de son institution (historique, plan, organigramme, instances et services, politiques...) et des caractéristiques et exigences principales du milieu collégial. Il est également mis en contact avec les coordonnateurs de service.

La préparation immédiate vise à fournir, en quatre formations (planification de l'enseignement, rédaction du plan d'étude, préparation et prestation d'une leçon, évaluation des apprentissages) et au tout début de la session, des habiletés pédagogiques de base afin de mieux commencer dans le métier. Après analyse du dossier au chapitre de la formation et de l'expérience, elle est obligatoire pour les enseignants qui n'ont aucune formation en psychopédagogie et ont moins de deux années continues d'expérience dans le réseau collégial. Cette formation est facultative pour tous les autres.

La formation proprement dite se poursuit pendant toute l'année et elle repose sur deux volumes, qui constituent en quelque sorte des modules d'auto-apprentissage.[3] Le contenu porte sur :

- l'analyse des conditions de la situation d'enseignement;
- la formulation des objectifs de cours;
- la planification de l'évaluation des apprentissages;
- le choix d'une ou plusieurs méthodes d'enseignement;
- le choix des moyens d'enseignement;
- la planification détaillée du cours;
- la préparation et la présentation d'un exposé magistral;
- la formation des étudiants au travail en équipe;
- l'évaluation de l'enseignement;
- ...

Ces volumes sont réservés et disponibles au comptoir de la bibliothèque et leur retrait est laissé à la libre initiative des nouveaux professeurs. C'est un moyen que nous mettons à leur disposition afin de les soutenir dans leur enseignement et libre à eux de l'utiliser ou pas. Cependant, ce n'est pas là une attitude définitive.

Parrainage/marrainage
L'autre niveau de formation est disciplinaire et appartient aux départements. Les habiletés et savoirs pédagogiques généraux ont à être assumés dans le cadre d'une discipline donnée, chimie, histoire... À cet égard, les lieux d'expérience et de transmission ne peuvent qu'être les départements. D'ailleurs, pour répondre à ce besoin de formation lié à la discipline, de nombreux départements ont déjà des pratiques d'encadrement de leurs nouveaux professeurs. Le programme de formation initiale se fait donc dans la reconnaissance et le respect de ces pratiques là ou elles existent et il en institue là où il n'y en a pas.

Tous les départements qui ont un nouveau professeur doivent nommer pour celui-ci une marraine ou un parrain dont la fonction est de soutenir par des conseils, des informations sur les cours enseignés, les politiques départementales... l'adaptation de ce nouveau à l'enseignement de la discipline et à l'intégration à la vie départementale.

Tous les départements concernés se sont prêtés de bonne grâce à cet aspect du programme.

La clientèle du programme
Le programme est obligatoire pour tout nouvel enseignant qui signe son premier contrat au Collège avec une tâche équivalente ou supérieure à .5 ETC et qui n'a pas acquis sa permanence dans le réseau. L'obligation de suivre le programme est stipulée dans le contrat d'engagement du nouvel enseignant.

Ce ne sont donc pas tous les nouveaux enseignants qui sont intégrés dans le programme. En principe, il aurait été souhaitable d'offrir à tous le même soutien. Mais en pratique, la gestion du programme aurait été impossible, compte tenu du trop grand nombre de personnes qu'il aurait fallu y intégrer et des ressources d'encadrement disponibles. En appliquant la règle du .5 ETC, trente-deux personnes ont été cette année intégrées dans le programme. Le nombre de personnes qu'il aurait fallu y accueillir aurait été impressionnant si cette règle n'avait pas existé!

Les ressources
Afin d'implanter et de gérer le programme, une équipe a été constituée sous la responsabilité du coordonnateur du service de Recherche et Développement pédagogiques. Cette équipe est composée du Coordonnateur du service, lequel assume la responsabilité directe de l'implantation et un certain nombre de tâches liées à cette dernière, d'un conseiller pédagogique et d'un professeur dégagé à raison de deux journées par semaine rattaché au service de Recherche et Développement pédagogiques. La tâche de cet enseignant est d'assumer le contact avec les nouveaux et de voir également à la construction et la réalisation de certaines activités.

Il faut ajouter à ces ressources celles plus difficilement quantifiables que les départements apportent au soutien du programme par le biais du parrainage et du marrainage. Les parrains et marraines, par leur soutien quotidien auprès des nouveaux, par l'aide à la lecture du test de perception des étudiants, par leur accompagnement lors du bilan de fin de session, contribuent au programme. Sans cette forme d'engagement départemental, le programme n'aurait pu voir le jour.

D'autre part, lors de l'accueil les responsables des services, la direction générale et la direction des études apportent leur contribution.

5. *BRÈVE DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME*

Examen des dossiers des nouveaux professeurs à plus de .5 ETC et reconnaissance des acquis
La Direction des études transmet au service de Recherche et Développement pédagogiques la liste des nouveaux engagés pour la session à venir (juin et août/décembre et janvier). Une analyse est faite des dossiers de ces derniers afin de déterminer leur statut en regard de la formation initiale. Ce statut peut être d'intégration obligatoire dans cette formation ou d'exemption.

Les critères pris en compte dans la décision d'attribuer le statut obligatoire ont été les suivants :

- moins de deux ans d'expérience pertinente en enseignement
- absence de formation en psychopédagogie

Constitution d'un dossier personnel
Un dossier personnel informatisé est ouvert au nom de chacun des nouveaux professeurs. Il demeure actif tout au long de la présence de ces derniers dans le programme. Il est confidentiel et ne contient, comme données, que ce qui est essentiel pour suivre le cheminement du nouveau dans les activités du programme.

Accueil des départements et du Collège
Le service de Recherche et Développement pédagogiques n'intervient pas dans l'accueil fait par les départements. Par contre, au début de chacune des sessions un accueil est organisé par le collège, réunissant dans une première étape la direction du collège, le personnel du service de Recherche et Développement pédagogiques chargé d'implanter le programme et les nouveaux. Les coordonnateurs des départements concernés ainsi que les coordonnateurs de services se joignent à l'assemblée à l'occasion d'un buffet, afin de répondre aux questions des nouveaux enseignants.

À l'occasion de cet accueil chaque nouveau se voit remettre une pochette d'information et un exemplaire du Guide d'accueil du collège. Cette activité est obligatoire pour tous.

Formation immédiate
Quatre formations sont dispensées, dont deux dès la semaine précédant les cours. Elles portent sur la planification de l'enseignement, la rédaction et la présentation du plan d'étude, la préparation et la prestation d'une leçon et l'évaluation des apprentissages. Ces formations ont été obligatoires pour douze enseignants sur les vingt-deux nouveaux à la session d'automne et à la session d'hiver elles furent obligatoires pour cinq des douze nouveaux. Chaque formation est d'une durée d'environ deux heures trente.

Rencontre de mise au point
Ces rencontres ont lieu tout au long de l'année que dure le programme. Elles concernent le marrainage et le parrainage; chaque marraine ou parrain répondant aux besoins des nouveaux dans un cadre qu'il leur revient d'établir.

Rencontre de mise en commun
À la mi-session, la possibilité est offerte (l'activité est facultative) aux nouveaux de se rencontrer en présence d'un animateur indépendant afin de discuter de leur expérience (problèmes, trucs pédagogiques, besoins...)

Formation proprement dite
Cette formation, à caractère psychopédagogique, est facultative et repose sur les deux ouvrages déjà cités. Le nouveau emprunte ces ouvrages au comptoir de la bibliothèque, où a été déposée au préalable une liste de retrait. Il dispose de deux sessions pour le faire.

Test de perception des élèves
À chacune des sessions, et vers la moitié de celles-ci, les nouveaux font obligatoirement passer un test de perception de leur enseignement à leurs étudiants. Ce test est administré à deux groupes à la première session et à un seul à la seconde. Le test qui a été retenu jusqu'à maintenant est le PERPE supérieur, version longue; ce test présentant toutes les garanties de validation.

Pour obtenir la perception des étudiants en stage, nous avons adapté un test américain, le «Stanford Teacher Competence Appraisal Guide».

Ce test de perception des étudiants est utilisé de manière formative et ses résultats restent confidentiels. Cependant, parrains et marraines ainsi que les conseillers du service de Recherche et Développement pédagogiques peuvent assister, à leur demande, de nombreux nouveaux dans l'interprétation des résultats.

Comportement en classe - Vidéo ou observation directe
Pour l'observation directe, nous avons repris la grille d'observation de l'I.T.A. de la Pocatière.

Bilan de fin de session
Cette activité est obligatoire pour tous et elle consiste à faire un retour sur la session. Elle se fait à partir d'un questionnaire d'auto-évaluation, qui est envoyé à l'avance aux nouveaux afin de leur permettre d'identifier leurs besoins en terme de soutien pédagogique, et de matériel d'enseignement dont nous leur avons demandé au préalable le dépôt, soit les plans d'étude, le matériel didactique et des moyens d'évaluation personnels.

Le bilan comme tel consiste en une rencontre entre un conseiller pédagogique du service de Recherche et Développement pédagogiques et le nouveau accompagné de sa marraine ou de son parrain. Cette rencontre vise à déterminer les besoins de formation à partir des différents éléments déjà mentionnés.

Plan de formation
Les besoins de formation établis, le service de Recherche et Développement pédagogiques fournit aux nouveaux une liste de moyens adaptés (proposition de cours, livres, articles...). Cela constitue ce que nous appelons le plan de formation.

Certaines de ces activités ont été réalisées deux fois, d'autres une seule. Par ailleurs, toutes n'ont pas fait l'objet d'une évaluation systématique. Cependant, nous disposons d'un certain nombre de données nous permettant de faire un premier bilan partiel.

6. *PREMIER BILAN DE CERTAINES ACTIVITÉS DU PROGRAMME*

Nous ne sommes pas en mesure de faire un bilan général de l'effet du programme sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement des nouveaux enseignants. C'est là une opération complexe où il faudrait constituer des groupes témoins, se donner des moyens de dépister l'efficacité du programme sur la qualité de la formation des étudiants. Dans cette partie, notre ambition sera donc moindre. Nous vous ferons part des problèmes que nous avons vécus lors de cette première année et des solutions que nous avons apportées ou que nous entendons y apporter.

Commençons par quelques remarques de portée générale. Dans son implantation, version 1993-1994, le programme d'accueil et de formation initiale n'a pas engendré les réactions négatives qu'avait suscité sa version 1992-1993. Cela tient principalement au fait que, d'une part, il avait fait l'objet d'une adoption unanime de la Commission pédagogique et que, d'autre part, les départements, préalablement à cette adoption, avaient pu en discuter et acheminer leurs remarques à ladite Commission pédagogique. Laquelle en avait tenu compte dans la révision de la version qui fut adoptée.

Par ailleurs, la première phase de l'implantation a consisté en la présentation du programme aux départements. Tout ceci a fait que la perception du caractère menaçant de ce programme a été neutralisée.

En conséquence, hormis une ou deux réactions au moment de la passation du test PERPE et de la réception des résultats de celui-ci par les professeurs, l'implantation du programme a été bien acceptée dans le milieu.

Passons maintenant à l'examen de quelques problèmes plus particuliers et aux moyens utilisés ou envisagés pour les résoudre.

1. *Remarques sur l'ensemble des activités*

Liste des nouveaux professeurs
L'examen des dossiers des nouveaux se fait sur la base d'une liste remise par la Direction des études. En principe, cette liste doit comporter les noms des nouveaux qui signent un contrat d'une charge égale ou supérieure à .5 ETC avec le collège, ainsi que nous l'avons déjà dit. Cependant, nous avons fait quelques accrocs à cette règle. Des professeurs qui approchaient cette charge ont été intégrés dans le programme, de même que ceux qui ont vu leur tâche baisser à moins de .5 ETC à la deuxième session d'engagement y ont été maintenus. Nous avons jugé qu'il était de la responsabilité de l'institution d'aller jusqu'au bout de la procédure de formation avec eux.

Par ailleurs, une chargée de cours en anglais du campus de Mont-Laurier a été, suite à sa demande, admise dans le programme, compte tenu du fait que l'an prochain sa tâche est appelée à croître de manière importante avec les deux cours obligatoires d'anglais. Il nous a semblé judicieux de devancer son intégration dans le programme d'accueil et de formation initiale. Dans la même veine, ajoutons que nous ne refusons par l'intégration de volontaires. Ainsi, avons-nous accueilli une nouvelle sur cette base cette année.

Le problème qui se pose à ce niveau, c'est celui de la fiabilité de la liste des nouveaux professeurs qui nous est remise à la fin et au début de chaque session par la Direction des études. Cette liste s'est révélée incomplète pour chacune des deux sessions. Cela a tenu, nous semble-t-il, à deux facteurs : l'absence de transmission automatique de toute modification de la liste initiale au service de Recherche et Développement pédagogiques et les engagements tardifs. Nous pensons régler la première difficulté en vérifiant de manière «serrée» l'évolution de la liste des nouveaux engagements directement auprès des personnes qui disposent de l'information. Quant à la seconde difficulté, elle reste un problème et nous devrons assumer que des gens «apparaissent dans le décor» après qu'une partie de la formation ait été dispensée.

Reconnaissance des acquis
Nous avons énoncé plus haut les critères d'intégration obligatoire ou d'exemption des nouveaux professeurs dans la formation initiale. Cette année, nous avons exempté de cette formation les professeurs disposant d'une formation en psychopédagogie. Nous allons revoir cette manière de faire, et ce pour deux raisons principales. La première est que, selon nous, cette formation est générale et elle a besoin d'être adaptée au niveau d'enseignement collégial. Il y a des habiletés à acquérir qui sont spécifiques à ce niveau d'enseignement et dont la transmission commence lors de ces formations. La seconde raison tient au fait que l'inclusion obligatoire de cette catégorie de professeurs dans la formation initiale aurait l'avantage de les intégrer dans un groupe de pairs, créant contacts et échanges autour de préoccupations communes.

Accueil
Deux problèmes sont ressortis de l'accueil fait en août 1993 : la longueur de l'opération et le fait de tenir celui-ci dans une semaine déjà chargée pour certains départements. Le problème de la longueur a été corrigé à la session d'hiver. Dorénavant, les responsables de service ne font plus la présentation orale de leur service mais ils sont conviés, le midi, à un dîner-rencontre avec les nouveaux professeurs. Quant à l'autre problème, il semble difficile à résoudre. Tenir l'accueil du collège en juin aurait l'inconvénient d'en exclure les engagés du début d'août et faire l'opération une semaine plus tôt en août, avant donc la rentrée officielle des professeurs, n'est guère envisageable.

Formation initiale
Les deux premières formations ont été dispensées avant le début des cours, les deux dernières après, à l'intérieur de la

période de libération commune. Ces deux dernières formations se sont retrouvées en concurrence avec des activités planifiées dans certains départements et des nouveaux ont dû s'absenter de ces formations.

Il a été décidé d'enregistrer les formations afin que les absents puissent les reprendre. Certains ont fait ces visionnements, d'autres non.

La solution au problème consisterait à prévoir une période de libération commune supplémentaire pour les nouveaux. Nous en avons fait la demande, mais on nous a répondu que cela n'était guère possible.

Nous pensons pouvoir régler la difficulté en demandant aux professeurs qui se sont absentés à une formation à une session de la reprendre à la suivante, puisqu'il y a récurrence de session en session de ces formations.

Rencontre de mise en commun
Cette activité, facultative, n'a guère eu de succès. À la première session, sur neuf volontaires, six se sont présentés, dont quatre qui avaient l'habitude de se côtoyer quotidiennement dans le même département! L'intérêt des échanges en a été réduit. C'est d'ailleurs le jugement qui ressort de l'évaluation que nous avons faite de cette activité.

À la seconde session, le nombre de participants volontaires a été trop peu nombreux pour organiser la rencontre.

Il faut s'attendre à ce qu'une activité facultative soit traitée comme telle et ne puisse se dérouler à toutes les sessions. Cependant, nous croyons que c'est une activité intéressante et nous réfléchissons actuellement à des moyens d'en augmenter le nombre de participants.

Formation proprement dite
À la session d'automne 1993, les deux ouvrages ont été retirés par environ le tiers des nouveaux. Ce nombre est peu élevé, mais il s'agit encore là d'une activité facultative. L'information à ce sujet a été diffusée à plusieurs reprises et, dans un tel cadre, il est difficile d'être plus directif.

Test de perception des élèves
Le problème principal qui se posait à nous était d'utiliser un test validé. Nous avons donc choisi PERPE et, dans l'ensemble, l'opération s'est bien déroulée. Mais l'exercice coûte cher, compte tenu du nombre de nouveaux. Ainsi, pour réduire les coûts, nous avons ramené de deux à un le nombre de groupes d'étudiants auxquels le test est soumis pour les professeurs qui en sont à leur seconde session dans le programme.

Le moyen que nous envisageons pour régler cette difficulté est l'administration d'un test maison dont l'analyse se ferait à l'interne.

Bilan de fin de session
À ce niveau, le problème qui s'est posé à nous c'est la tentative d'une personne de se soustraire à l'opération de dépôt de matériel requis. Un simple rappel du caractère obligatoire de l'activité a suffi à rétablir les choses.

Passons maintenant aux résultats des activités évaluées.

2. Résultats des activités évaluées

Dès le début de l'implantation du programme, nous nous sommes donnés comme tâche de l'évaluer. À cet effet, nous avons construit des questionnaires pour mesurer la satisfaction des participants à l'égard de toutes les activités. Ce qui inclut les nouveaux professeurs, les coordonnateurs départementaux concernés, les parrains et marraines et, pour certains aspects, les coordonnateurs de services. Nous sommes en instance d'effectuer cette évaluation pour les activités qui n'ont pas été évaluées à la fin de la session d'automne.

Par ailleurs, l'encadrement par parrainage et marrainage va être l'objet d'une double évaluation : le questionnaire que nous venons de mentionner et une rencontre; celle-ci devant permettre d'aborder des aspects de la question qu'un questionnaire ne peut guère prévoir d'avance.

Nous avons évalué jusqu'à maintenant quatre éléments du programme : les activités d'accueil du Collège, de formation initiale, de mise en commun et le Guide d'accueil.

Accueil du Collège
Hormis la longueur de l'activité, dont nous avons déjà parlé, les différents aspects de cet accueil ont été très positivement évalués, l'appréciation générale étant de 3 sur une échelle de 4.

Formation initiale
Cette activité a été très largement appréciée. Au niveau de son appréciation générale, elle a reçu la cote de 3.43 sur 4.

Activité de mise en commun
Ainsi que nous l'avons déjà dit, l'activité en question a eu peu de succès. L'unique fois où elle a eu lieu, le petit nombre de participants l'a rendu peu attrayante. Son évaluation a donc été faible (1.33/4).

Guide d'accueil
Ce guide a été très apprécié. Il devra cependant être complété à la suite de certaines remarques liées à son évaluation et mis à jour pour tenir compte de certaines modifications entraînées par la réforme de l'enseignement collégial.

7. *PROGRAMME D'ACCUEIL ET DE FORMATION INITIALE ET ÉVALUATION ADMINISTRATIVE DES PROFESSEURS NON-PERMANENTS*

Le programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants est distinct de l'évaluation administrative des professeurs non-permanents. Cette séparation est justifiée par la différence entre les finalités poursuivies : soutien et formation dans le programme d'accueil et de formation initiale et, dans l'évaluation administrative, sanction sous forme du maintien ou du retrait de la priorité d'emploi. À cette séparation et cette indépendance des deux programmes correspond un partage des responsabilités entre services : le service de Recherche et Développement pédagogiques assume la responsabilité du programme d'accueil et de formation initiale, la Direction des études a la responsabilité pour tout ce qui touche à l'évaluation administrative des enseignants qui n'ont pas la permanence.

La mise sur pied de cette évaluation administrative va nous poser des problèmes de coordination. Elle risque de doubler des opérations que nous effectuons déjà (test de perception des étudiants, dossier constitué des plans d'étude, matériel didactique, moyens d'évaluation utilisés par le professeur). Nous craignons que ces demandes répétées aux étudiants et aux enseignants concernés ne finissent par irriter.

Nous explorons actuellement quelques pistes pour coordonner les deux programmes. Par exemple, il serait possible de ne soumettre le test de perception des étudiants qu'une seule fois, mais l'analyse des résultats pourrait avoir deux sorties, une pour le programme d'accueil et de formation initiale et l'autre pour l'évaluation administrative. Comme nous l'avons déjà dit, il nous apparaît important de ne pas confondre l'aspect formatif de notre intervention et la sanction administrative rendue dans l'évaluation des non-permanents. Ce afin d'évacuer tout sentiment de menace, et la résistance que ce sentiment entraîne, dans la relation de soutien que nous avons avec les nouveaux enseignants.

La sortie double des résultats du même test de perception des étudiants aurait aussi l'avantage de produire les mêmes données. Ce qui ne serait pas forcément le cas si deux tests distincts étaient utilisés. Dans une telle alternative, nous pourrions nous retrouver devant le problème supplémentaire suivant : l'administration pourrait maintenir ou retirer la priorité d'emploi sur la base de données qui ne seraient pas concordantes avec les nôtres. Nous aurions alors le choix entre laisser faire les choses sur la base d'informations contradictoires ou intervenir et créer la confusion entre les deux niveaux d'intervention et perdre notre indépendance et notre crédibilité.

CONCLUSION

Après diverses péripéties, un programme d'accueil et de formation initiale est maintenant en place au Cégep de Saint-Jérôme. Au terme de sa première année d'existence, il s'est acquis une certaine crédibilité.

Ainsi que nous l'avons vu, son implantation pose quelques problèmes, somme toute mineurs, comme avoir une liste complète et définitive des nouveaux engagés, la participation aux activités facultatives... Le problème le plus sérieux est encore à venir. Il se pourrait en effet que nous nous retrouvions devant un afflux important de nouveaux enseignants dans un contexte où les ressources se rarifient. La charge de travail de l'équipe de soutien au programme deviendrait trop lourde et nous devrions nous contenter de fournir un encadrement minimum. Nous pensons notamment, à ce sujet, aux bilans de fin de session qui demandent l'analyse d'un matériel important. D'autre part, nous aurons à trouver des mesures d'harmonisation avec la politique d'évaluation des professeurs non-permanents afin de préserver la confidentialité des données que nous recueillons sur les nouveaux enseignants. Nous avons appliqué cette règle de confidentialité de manière stricte et nous n'entendons pas y déroger. À cet égard, la direction du collège s'est attachée à ne pas confondre les genres. Jamais notre autonomie n'a eu à souffrir d'une quelconque volonté d'intervention.

Par ailleurs, pour que le nouvel enseignant puisse se consacrer à sa formation, il importe qu'on lui confie une tâche raisonnable. Sans pour autant songer à un allègement de tâche, il faudrait s'assurer que le nouveau n'ait pas trop de préparations différentes et qu'il ne se retrouve pas avec les cours les plus difficiles à donner.

À la fin de la session en cours, nous ferons un bilan plus complet du programme puisque nous allons évaluer l'ensemble des aspects et activités du programme (formule de marrainage/parrainage, test de perception des étudiants, bilan de fin de session...). Suite à cela, nous déposerons un rapport final à la session d'automne.

Suite à ce bilan, la deuxième année d'existence du programme sera axée sur la recherche de solutions afin de le consolider et d'en améliorer l'efficacité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. FAUCHER, Gaston. «Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain», **Pédagogie collégiale**, vol. 4, n° 4, Mai 1991, p. 33.

2. INCHAUSPÉ, Paul. **Rapport du Colloque 20e Anniversaire Performa Collégial**, Sherbrooke, Performa/Collégial, 1993, p. 13.

3. Ces deux volumes sont les suivants :
PRÉGENT, Richard. **La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et chargés de cours**. Montréal, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990, 272 p.

AYLWIN, Ulric. **La différence qui fait la différence**. Montréal, AQPC, 1992, 114 p.

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7B27

L'évaluation dans le cadre d'une négociation sur l'organisation du travail

par
LEGAULT, Jacques
président
Fédération du personnel professionnel des collèges
TROTTIER, Réal
président
Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

L'ÉVALUATION DANS LE CADRE D'UNE NÉGOCIATION SUR L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Jacques Legault FPPC (CEQ)
Réal Trottier FEC (CEQ)

L'organisation du travail dominante dans les collèges nous apparaît généralement fondée sur une hiérarchisation excessive des fonctions administratives, sur la division du travail, sur la séparation entre ceux qui décident et ceux qui exécutent et, d'une façon plus générale, sur un climat de méfiance plus ou moins répandu dans la plupart des relations du travail. On peut alors comprendre que dans un tel contexte, toute tentative de mettre en place des politiques d'évaluation du personnel sera d'emblée perçue comme la volonté d'exercer unilatéralement un contrôle administratif sur des individus et ne suscitera qu'encore plus de méfiance. Dans un tel contexte, les administrations chercheront, par ces politiques, à resserrer les contrôles et le personnel aura le réflexe bien compréhensible de se refermer sur son travail et de développer une conception de l'autonomie incompatible avec elles de reddition de compte et de collégialité. Dans un tel contexte, les administrations continueront de ne pouvoir rendre compte du travail qui se fait dans les collèges, le personnel verra encore plus son travail méconnu et dévalorisé, les parties s'enliseront encore plus dans des positions isolées et opposées et l'évaluation ne servira, tout au plus, qu'à montrer patte blanche à la commission d'évaluation.

Vue ainsi, la situation actuelle a un peu les allures d'un système bloqué dont les différents acteurs sont en quelque sorte emprisonnés dans des définitions très restrictives de leurs rôles. C'est pourquoi nous pensons que, malgré toute l'importance que revêt la question de l'évaluation, le premier travail que nous devons faire est d'examiner l'organisation du travail pour en modifier, par la négociation, les aspects qui nuisent au fonctionnement des collèges. Peut-être est-ce par ce biais qu'il sera possible de trouver une issue à notre situation qui rend difficile d'implanter des politiques d'évaluation du personnel qui soient autre chose que des contrôles administratifs.

REPENSER L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Réorganiser le travail, cela veut certainement dire remettre en question de larges pans du système actuel et la façon dont il est géré. Face aux notions de méfiance, de fermeture, de contrôle, il est nécessaire, croyons-nous, de mettre de l'avant celles de partage des compétences, de coordination des actions, de gestion participative et de démocratisation des institutions.

Si de tels changements sont nécessaires pour concevoir des politiques d'évaluation et permettre leur implantation, on voit aussi que ces changements visent, plus globalement, l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des services.

À la CEQ, ce travail est déjà amorcé. En effet, dès le début de l'implantation du renouveau, les fédérations et les syndicats de personnel des collèges qu'elles représentent ont mis de l'avant un modèle de syndicalisme de proposition et de participation aux décisions et nous entendons poursuivre ce type de démarche dans les négociations nationales et locales qui débutent. Mais le travail n'est pas facile puisqu'il oblige à une remise en question de nos façons de faire, remise en question qui ne peut se faire par une seule des parties en cause. Par ailleurs, le concept même d'organisation du travail, comme objet de négociation, déborde largement les cadres d'une négociation traditionnelle et ne saurait, de ce fait, se limiter aux seuls aspects du travail qui sont régis par les conventions collectives.

Mais surtout, nous ne saurions repenser l'organisation du travail pour la mettre dans la perspective des valeurs de confiance, de reconnaissance, de partage des compétences et de participation aux décisions si le processus de négociation utilisé continue de se fonder sur la méfiance et sur la stricte défense de positions de principe.

LA NÉGOCIATION PAR RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

La défense des droits et des intérêts du personnel des collèges demeure la préoccupation première des organisations syndicales qui les représentent mais si l'exercice de ce mandat passe par la réorganisation du travail, il faudra, croyons-nous, élargir le champ de la négociation au-delà des sujets circonscrits par les conventions collectives.

De plus, la tendance des gouvernements à procéder par prolongation des conventions collectives et, parfois même, par décret, nous incite à penser que si la négociation est un droit, c'est un droit qu'il nous faut reconquérir.

Enfin, la réticence de plus en plus marquée des syndiqués à se mobiliser et à mettre en branle des moyens importants pour obtenir des résultats souvent assez

décevants nous pousse à rechercher une alternative au mode traditionnel de négocier.

Donc, élargissement de l'objet de négociation, un droit à reconquérir et une façon de faire à renouveler.

Le mode traditionnel de négociation repose essentiellement sur des positions bien établies, précises, consignées dans des clauses de type juridique: chaque partie présente son cahier sous la forme de demandes et d'offres et nous échangeons sur ces textes. Or, nous voulons aujourd'hui régler des problèmes qui, croyons-nous, se posent aussi bien pour les administrations que pour le personnel. Nous voulons outrepasser les sujets qui relèvent de la convention collective, aborder ceux qui, jusqu'à maintenant, sont considérés comme relevant du "droit de gérance". En somme, nous voulons tout remettre en question de ce qui touche les relations réelles qui existent entre les catégories de personnel, entre le personnel et l'administration.

Depuis une vingtaine d'années, les experts en négociation sur l'organisation du travail nous proposent un modèle différent de pourparlers qu'on nomme négociation par résolution de problèmes.

Ce mode repose sur les principes suivants:

- traiter séparément les questions de personne et le différend. En d'autres mots, traiter d'un problème et non du contexte qui entoure les pourparlers;
- se concentrer sur les intérêts en jeu et non sur les positions c'est-à-dire porter notre attention sur les objectifs réels de chacune des parties et non sur des positions de principe;
- imaginer des solutions pour un bénéfice mutuel, c'est-à-dire ne pas chercher à gagner pour gagner si des solutions aux problèmes se présentent qui satisfassent les parties;
- exiger l'utilisation de critères objectifs, c'est-à-dire poser le problème et ses solutions à partir d'information et de données les plus précises possibles.

Par ailleurs, ce type de négociation exige des parties en présence essentiellement trois choses:

a) que chacune connaisse bien et adhère entièrement à ce type de négociation pour que s'instaure un minimum de confiance mutuelle; pour que, de part et d'autre, on puisse mettre sur la table toutes les données d'un problème. Cela signifie que chacune des parties ou mieux, les deux ensemble, soient préalablement formées à ce type de négociation;
b) que toute l'information nécessaire soit disponible;
c) qu'on prévoit des mécanismes de médiation en cas d'impasse entre les parties.

Enfin, une négociation par résolution de problème se déroule généralement selon les étapes suivantes:

1- Identification et énumération des situations insatisfaisantes auxquelles on souhaite trouver des solutions

Il ne s'agit pas ici d'analyser chacune des situations insatisfaisantes ni de voir si une solution réaliste peut être trouvée mais plutôt de bien les identifier et les énumérer. Pendant cette étape, outre l'identification des problèmes, nous devons les décrire précisément et essayer d'en diagnostiquer les causes.

2- Établissement des priorités

À cette étape, nous devons placer nos problèmes par ordre de priorité selon nos critères et ensuite, tenter d'harmoniser notre liste avec celle de l'autre partie pour établir l'ordre dans lequel les sujets seront négociés.

3- Inventaire des solutions

Cet inventaire des solutions doit se faire sans contrainte. Il ne s'agit pas ici d'analyser ou de critiquer mais bien plutôt de trouver le plus grand nombre de solutions, toutes farfelues qu'elles puissent sembler. Ensuite, il s'agit d'évaluer ces solutions en considérant un certain nombre de leurs aspects comme les ressources qu'elles nécessitent, celles qui existent, leurs effets, le contexte, etc.

4- Le choix d'une solution

Évidemment, la solution choisie devra faire l'objet d'une acceptation des parties. Inversement, la difficulté ou l'impossibilité de trouver une solution découle souvent de ce qu'une ou des étapes précédentes n'ont pas été bien franchies. Cela peut souvent obliger le retour à la première étape.

5- Élaboration d'une méthode d'implantation de la solution

D'abord, il faut faire l'inventaire des moyens pour implanter la solution en tenant compte de différents facteurs comme le coût, les caractéristiques de la situation, les personnes visées, etc.

6- L'évaluation et le contrôle de la solution retenue

Il s'agit ici de suivre le déroulement de l'implantation de la solution retenue, en dépister les effets, vérifier si la solution règle le problème et réajuster le tir si nécessaire.

L'ÉVALUATION ET LES ORIENTATIONS ENVISAGEABLES

Du côté des fédérations syndicales affiliées à la CEQ et qui représentent le personnel des collèges, les mandats d'aller dans le sens des négociations sur l'organisation du travail par la méthode dite de résolution de problème sont maintenant votés par les membres et par les instances et, dans le cas de la FEC, ces mandats font même l'objet de décisions du Congrès de juin 1994. Mais les négociations proprement dites ne débutent qu'à peine. Il est donc encore trop tôt pour en évaluer les résultats mais, advenant un déroulement positif de cette démarche, nous pensons que cela aura des effets intéressants sur le climat de travail et permettra des relations fondées sur un minimum de confiance mutuelle.

Si donc une telle démarche est possible et qu'elle a les effets escomptés sur le climat des relations du travail, des discussions sur des questions comme celle de l'évaluation auraient plus de chances d'aboutir à des résultats satisfaisants.

Mais, sans présumer des décisions qui se prendront sur la question de l'évaluation, on peut dès maintenant penser que les discussions se feront sur la base de quelques constats:

- l'élaboration et l'implantation des politiques de gestion du personnel et partant, d'évaluation, sont obligatoires en vertu des lois encadrant le renouveau;
- l'évaluation est nécessaire et ce, à tous les niveaux de collégialité;
- l'élaboration et l'implantation des politiques de gestion du personnel devront être consensuelles et nécessiteront de ce fait la participation et l'adhésion des administrations et de toutes les catégories de personnel concernées.

Mais surtout, il ne faudra jamais perdre de vue les liens très étroits qui relient la nature des politiques de gestion du personnel dont pourront se doter les collèges et le type d'organisation du travail qui y prévaut.

Pour information
Jacques Legault FPPC (CEQ)
Réal Trottier FEC (CEQ)
514-356-8888

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7B29

L'évaluation formative de la pédagogie. Étape préalable à toute évaluation sommative du personnel enseignant

par
LACHANCE, Jacques
conseiller pédagogique
Collège Mérici

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

L'ÉVALUATION FORMATIVE DE LA PÉDAGOGIE : ÉTAPE PRÉALABLE À TOUTE ÉVALUATION SOMMATIVE DU PERSONNEL ENSEIGNANT[1]

Jacques Lachance

1. Les buts de l'évaluation de la pédagogie

L'évaluation de la pédagogie ne peut fournir des données utiles à toute personne intéressée par ses résultats que si l'on a pris soin au départ d'en clarifier avec soin les buts. L'évaluation de la pédagogie fait suite principalement :

- aux interrogations provenant de certains résultats de l'évaluation des programmes de formation, soit :
  - un taux d'échec élevé dans un cours;
  - les mauvaises performances des étudiants dans des cours subséquents;
  - les mauvaises performances des étudiants dans des programmes subséquents ou sur le marché du travail, etc.
- aux demandes de l'administration qui désire :
  - porter un jugement de valeur sur le mérite d'un enseignant en cas de promotion ou de permanence;
  - porter un jugement de valeur sur la qualité de la pédagogie (gestion pro-active);
  - répondre à des plaintes venant d'étudiants ou d'autres enseignants.
- au désir de l'enseignant d'améliorer la qualité de ses interventions pédagogiques en classe, que l'on nomme *l'aspect formatif de l'évaluation de la pédagogie.*

2. Caractéristiques comparées des buts de l'évaluation de la pédagogie

Caractéristiques	*Buts de l'évaluation*	
	Amélioration de la pédagogie (aspect formatif)	Décision d'administration et d'évaluation de prog.
Nature de l'information	diagnostique (identifier les points faibles)	décisionnelle ou terminale (décider de la marche à suivre)
Niveau de précision	détaillé	sommaire
Cible	enseignant	administration et enseignant
Communication de l'information	confidentielle (auto-évaluation)	semi-publique
Moment	continu	périodique

3. Le feedback à l'enseignant, dans un contexte formatif, doit :

- porter sur des comportements que l'étudiant peut observer directement en classe (être à faible niveau d'interprétation);
- être confidentiel et non comparatif;
- être communiqué en temps opportun et à l'aide d'instruments que l'enseignant peut facilement comprendre et utiliser;
- être clair, détaillé et continu;
- être constructif et susciter un impact motivationnel.

4. La source du feedback à l'enseignant

Les étudiants constituent la source la plus pertinente pour indiquer à l'enseignant ses forces et ses faiblesses. Parmi les autres moyens d'évaluer l'enseignement, citons :

- l'auto-évaluation,
- l'évaluation par les pairs (pour ce qui concerne la maîtrise du contenu),

- l'évaluation par un expert en pédagogie qui, toutefois, occasionne des coûts et des délais et suppose que l'enseignant ne peut gérer lui-même ce processus.

5. Moment, fréquence et utilité du feedback à l'enseignant

- Le feedback est efficace pour l'enseignant lorsqu'il est rapproché du geste posé —> feedback instantané.
- Le feedback est efficace dès la 4e semaine de cours.
- La fréquence du feedback est perçue comme utile et efficace par l'enseignant.
- Les étudiants sont enclins (davantage au collège qu'à l'université) à croire que l'amélioration de la pédagogie de l'enseignant est reliée à un plus grand nombre d'évaluations de ce dernier par les étudiants.

6. Le recours à un consultant externe pour interpréter le feedback reçu :

- semble être efficace surtout sur une longue période;
- semble être efficace seulement pour certaines dimensions de l'enseignement;
- comporte des délais et des coûts et n'assure pas la confidentialité;
- est inutile lorsque les comportements évalués sont à *faible niveau d'interprétation.*
  Exemples : « fait le lien entre les différents points de la matière » et « utilise fréquemment des exemples ».

  Exemples de comportements à *niveau d'interprétation élevé* qui ne renseignent que très peu l'enseignant:
  « l'enseignement est clair » et « dans l'ensemble, ce cours est efficace ».

7. Principes sous-jacents à l'amélioration de la qualité de la pédagogie

A. L'enseignant peut gérer *seul* le processus d'amélioration de sa pédagogie s'il recueille en temps opportun et sur une base *continue* un feedback sur des comportements que l'étudiant peut facilement observer en classe (à faible niveau d'interprétation).

B. L'enseignant qui s'implique dans l'amélioration de sa pédagogie a de bonnes chances d'obtenir de bons résultats lors d'une évaluation administrative.

8. Modalités d'évaluation

- Les comportements évalués devraient être reliés le plus possible à la *qualité des apprentissages.*
- Par mesure d'efficacité, il devrait toujours y avoir, dans un premier temps, un diagnostic pédagogique global avant d'évaluer certains comportements qui font l'objet des préoccupations de l'enseignant ou d'une source externe. L'instrument diagnostique sert alors de « liste de vérification » et indique à l'enseignant ce qu'il doit tenter d'améliorer *dans le temps.*
  Note : voir l'instrument présenté en fin de texte.
- Il est préférable d'utiliser une échelle à 6 niveaux (degré d'accord) afin de permettre aux étudiants de codifier leurs observations avec plus de précision et permettre ainsi d'analyser la progression de l'enseignant dans le temps.
- Il faut examiner, d'une fois à l'autre, les comportements les plus faiblement cotés au lieu de se concentrer sur le résultat absolu obtenu pour un comportement donné.

9. Les comportements reliés à la qualité des apprentissages doivent :

- être axés sur la planification de l'enseignement plutôt que sur la relation socio-affective entre l'enseignant et l'étudiant;
- permettent à l'étudiant de faire des liens entre les parties de la matière;
- permettent à l'étudiant d'acquérir des stratégies efficaces de résolution de problèmes[2];
- évaluer la compréhension qu'a l'étudiant de la matière enseignée;
- assurer à l'étudiant un feedback de qualité.

10. Lors de l'implantation d'un processus d'amélioration de la pédagogie, il faudrait :

- différencier auprès des enseignants les différents types d'évaluation de la pédagogie (formative, administrative, évaluation de programmes) et ses modalités;
- implanter une culture organisationnelle axée sur la qualité ——> amélioration par étapes;

- établir un *code d'éthique* concernant l'utilisation des résultats;
- identifier les supports disponibles (ex. : perfectionnement, concertation départementale, etc.);
- gérer intelligemment le processus de consultation ——> ne pas surtaxer les étudiants avec des sondages présentés tous la même semaine;
- reconnaître les efforts déployés et le progrès accompli par les enseignants.

Bibliographie

LACHANCE Jacques, *Les effets du feedback de l'étudiant sur la pédagogie du professeur telle que perçue par l'étudiant*, Thèse de doctorat présentée à l'École des gradués de l'Université Laval, janvier 1994.

---

1 Cette présentation est issue du texte d'une recherche doctorale effectuée par l'auteur. Aucune référence bibliographique secondaire n'est présentée du fait de leur grand nombre.

2 Voir principalement à ce sujet la recherche de Guy Romano *Développement des habiletés de pensée et pratiques pédagogiques au collège*, Collège F.-X.-Garneau, juin 1993.

SONDAGE D'OPINION SUR DIVERS ASPECTS DE LA PÉDAGOGIE DU PROFESSEUR

Consigne : Pour chaque énoncé qui suit, encerclez le numéro correspondant à votre opinion.

Dans ce cours, le professeur :	1 Complètement en désaccord	2 En désaccord	3 Légèrement en désaccord	4 Légèrement en accord	5 En accord	6 Complètement en accord
1. établit clairement, dès le début, les liens du cours avec les autres cours du programme	1	2	3	4	5	6
2. indique, dès le début, les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) à acquérir ou à développer et les critères de performance	1	2	3	4	5	6
3. présente, au début de chaque rencontre et de façon structurée, un sommaire de ce qui sera vu (en faisant le lien avec ce que nous savons déjà)	1	2	3	4	5	6
4. présente la matière de façon graduée, par étapes	1	2	3	4	5	6
5. respecte le plan de cours	1	2	3	4	5	6
6. donne des explications claires et simples	1	2	3	4	5	6
7. fait le lien entre les différents points de la matière	1	2	3	4	5	6
8. présente des exemples variés	1	2	3	4	5	6
9. met en évidence les points importants	1	2	3	4	5	6
10. résume fréquemment la matière	1	2	3	4	5	6
11. nous fournit divers supports qui permettent d'organiser et de structurer notre pensée (ex. : schémas, listes de vérification, etc.)	1	2	3	4	5	6
12. utilise des méthodes qui mettent l'accent sur l'interaction et sur l'expérimentation	1	2	3	4	5	6
13. nous enseigne des stratégies efficaces de résolution de problèmes	1	2	3	4	5	6
14. nous propose des problèmes qui visent à susciter la réflexion et la discussion	1	2	3	4	5	6
15. nous amène à expérimenter de nouvelles stratégies pour résoudre un problème	1	2	3	4	5	6
16. nous invite à décrire les stratégies utilisées pour résoudre un problème	1	2	3	4	5	6
17. nous encourage à poser des questions et à exprimer nos idées	1	2	3	4	5	6
18. démontre de l'intérêt et du respect pour ce que nous pensons	1	2	3	4	5	6

19. utilise un vocabulaire que nous comprenons	1	2	3	4	5	6
20. prévoit des pauses à des moments appropriés	1	2	3	4	5	6
21. nous fournit des occasions multiples et variées (ex.: exercices, travaux, simulations, laboratoires, examens) de démontrer nos compétences	1	2	3	4	5	6
22. nous donne des consignes claires pour faire les exercices, les travaux, etc.	1	2	3	4	5	6
23. nous fournit rapidement un feedback précis sur la qualité de nos performances (exercices, travaux, simulations, laboratoires, examens)	1	2	3	4	5	6
24. nous fournit régulièrement un feedback sur notre progression dans l'acquisition ou le développement de compétences	1	2	3	4	5	6

Ce que j'ai le plus apprécié dans ce cours :

Ce que j'ai le moins apprécié dans ce cours :

Merci de votre collaboration

© 1994 Jacques Lachance. Reproduction intégrale autorisée

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7C32

Point de vue syndical sur l'évaluation du personnel enseignant

Évaluation ! Évolution ?
Michel DUFFY
président de la Fédération autonome du collégial

L'évaluation du personnel enseignant
Réal TROTTIER
président
Fédération des enseignantes et enseignants de CÉGEP

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

Évaluation ! Évolution?

Madame Lacoursière,
Chers collègues,

Permettez-moi, au nom de la Fédération autonome du collégial, de remercier les organisateurs de l'AQPC de nous inviter à partager avec vous le point de vue de nos membres sur cette très actuelle question de l'évaluation. D'autant que ce 14e colloque de l'AQPC prolonge celui que la FAC tenait en janvier dernier et qui s'intitulait L'*évaluation évaluée*, colloque qui nous a permis d'augmenter nos connaissances sur les différentes facettes que comporte l'évaluation du système éducatif.

Les raisons qui nous l'ont fait tenir sont aussi nombreuses que variées, dont certaines déterminées par le renouveau collégial, notamment par la création de la Commission d'évaluation et celle, dans chacun des collèges, d'une Commission des études avec des mandats précis d'établir des politiques d'évaluation institutionnelles d'apprentissage et des programmes; d'autres, par le fait que nous sommes des enseignantes et des enseignants pour qui l'évaluation est au centre de l'activité pédagogique, et que nous éprouvions le besoin professionnel d'y réfléchir collectivement.

Il y a sans doute, à cet égard, analogie des motifs dans la tenue du colloque de l'AQPC qui propose d'expliciter le lien entre les concepts « évaluation » et « évolution » ou, dit autrement, entre des objectifs d'évaluation du système et la marge de manœuvre laissée aux principaux acteurs. Mais avant de parler du point de vue syndical sur l'évaluation du personnel enseignant, interrogeons-nous sur le sens du mot évaluer?

Le sens du mot évaluer

Évaluer, c'est estimer la valeur de quelqu'un. À l'origine (en l'an 1080), le mot s'attache aux personnes : il en dit le mérite, le courage, la bravoure. Puis, il passe aux objets... de peu ou de grande valeur (XIIIe s.), avant de trouver son acception économique au XVIIIe s., valeur d'échange (in le *Robert historique*).

Maintenant, il signifie, en plus, ce jugement porté sur les choses; la qualité de ce qui produit l'effet souhaité : la validité, l'efficacité, la portée. On voit bien par ce mot « valeur », le lien évoluer entre la société et l'économie, et, par extension, le lien qui unit de plus en plus l'école et notre société aux valeurs néo-libérales.

Jean-Louis Derouet dans *École et justice*,[1] énonce que si les individus sont égaux au départ, ils ne le demeurent pas. Surtout pas à l'enseignement supérieur, qui tend à devenir l'école des meilleurs. Les taux d'accès et les taux de réussite nous le disent assez. Avec l'idéal de l'égalité des chances, l'école vit aussi de hiérarchisation, de sélection et d'évaluation; toutefois, celle-ci doit se fonder sur la justice.

Elle doit donc, selon des contextes particuliers, permettre à chacun de rejouer de façon périodique, l'épreuve « Sinon la collectivité retourne dans un univers de violence, il y a des hommes irrémédiablement supérieurs et des hommes irrémédiablement inférieurs. Il n'y a plus (ajoute Derouet) de commune humanité. »

C'est cette tension entre l'égalité et la hiérarchie qui fonde la Cité démocratique et qui légitime la sélection scolaire. Ce principe de justice est aussi un instrument qui permet d'opérer un rapprochement entre des personnes et des choses : si différentes qu'elles soient, elles contribuent à une même définition du bien commun.

De l'évaluation de l'apprentissage

Quant à l'évaluation scolaire, elle doit (selon Derouet), pour être valable, reposer sur des critères justes, des savoirs légitimes et être mise en œuvre dans des conditions de relations normales entre professeurs et élèves. Il s'agit de vérifier que la situation est suffisamment épurée pour que seuls interviennent des éléments pertinents. Question, on s'en doute, sans cesse à approfondir, et qui n'échappera pas à la réflexion que nous engageons aujourd'hui.

L'échec scolaire, qui découle parfois de cette évaluation, prend actuellement des allures de phénomène social. Les possibilités nouvelles de massification statistique nous permettent au mieux de le relier aux inégalités de position des familles.

Tout ce discours chiffré reste extérieur aux conditions réelles de l'enseignement. Il développe une évaluation surplombante. Il s'intéresse aux entrées et aux sorties. Et non pas à l'école elle-même, à l'appréciation qualitative de l'effort pédagogique des maîtres ni à celle des apprentissages qui se réalisent, non plus qu'aux conditions qui mènent à l'obtention d'un diplôme.

Le système se défait, se désaccorde; la justice sur laquelle il repose s'en trouve ébranlée. On soupçonne les programmes, les disciplines, les enseignements, les savoirs, les syndicats... égalité des chances et mobilité sociale ne sont plus en lien. Et tout cela qui est déduit à partir d'effets macro-sociaux!

Vous avez compris, sans doute, les limites de cette évaluation sommative que constituent palmarès et autres indicateurs de performance.

Pour évaluer avec pertinence un ordre scolaire, nous préconisons une approche beaucoup plus large. Surtout à une époque où les mots compétitivité, performance, ratio, coûts et résultats émaillent le discours de la gestion et qu'ils ne vont pas sans leur contrepartie : l'évaluation. Tellement qu'on n'arrive plus à exclure l'une de l'autre.

La réflexion de la Fédération autonome du collégial, en dépit du fait qu'elle doive s'insérer dans cette culture organisationnelle, essaie de considérer les choses différemment, à partir de l'approche-besoins. Nous préconisons une politique générale d'évaluation fondée sur l'analyse des moyens mis en œuvre en vue d'atteindre des objectifs. Il serait illusoire de porter un jugement sur la gestion du réseau collégial sans faire une évaluation rigoureuse de cet ensemble.

En ce sens, nous nous disons en accord avec une évaluation du réseau collégial : le système, l'institution, les programmes, les enseignements. Mais, nous estimons essentiel que les enseignantes et les enseignants soient associés à toute politique d'évaluation et aux mécanismes qui y sont rattachés.

D'autant que la période critique que vit l'enseignement collégial aura permis l'émergence de quelques prises de conscience constructives qu'on lit dans *La profession enseignante, vers un renouvellement du contrat social* [2] du Conseil supérieur de l'éducation. Par exemple, l'idée que les ressources humaines qui œuvrent dans le réseau collégial constituent le premier potentiel sur lequel on peut miser pour assurer une formation de qualité. Ou l'idée d'une conception élargie et enrichie de la tâche d'enseignement qui tienne compte des disparités des établissements, des disciplines, de l'expérience de travail et des exigences nouvelles reliées aux programmes d'enseignement et à leur gestion. Ou encore, cette idée de la valeur de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, la puissance de créativité qu'elle contient et le fait qu'elles alimentent la dynamique de l'établissement.

Cependant, ces idées généreuses nous semblent peu compatibles avec l'implantation du renouveau, davantage caractérisé par le dirigisme ministériel, la précipitation et l'improvisation...

De l'évaluation des enseignements

Nous avons dit notre accord avec l'évaluation de l'enseignement. Nous disons oui à un processus d'évaluation qui s'appuierait sur une méthode rigoureuse et éprouvée et qui tiendrait compte de l'ensemble des actions qui se rattachent à l'enseignement. Et, au moment où on se parle, il n'en existe aucune qui réponde à de tels critères. Elle est à créer!

Cette évaluation s'inspire d'une pédagogie centrée sur l'élève. Elle devra prendre en compte à la fois le degré de préparation des élèves, la prestation des cours, les contenus, la planification et les conditions d'enseignement. Les résultats de cette évaluation devront servir de base à l'élaboration de mesures de soutien à l'apprentissage et à la pédagogie. Elle comprend également l'évaluation par celles et ceux qui reçoivent l'enseignement, selon une méthodologie fiable qu'il reste à inventer et, surtout, à asseoir sur un rapport de confiance.

Les enseignantes et les enseignants découplent les mots « évaluation-sanction » quand ils parlent d'évaluer l'enseignement. Ils n'ont cure de cette évaluation sommative, celle par laquelle les supérieurs évaluent des subordonnés pour prendre des décisions à leur sujet.

Ainsi, comme il est question dans la mission et la gestion des ressources humaines d'évaluation du rendement, cette activité devrait nécessairement comprendre formation et perfectionnement. La Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, en son Règlement sur les règlements, édicté en octobre 1993, n'est guère explicite sur l'acception de ces mots, les réalités qu'ils cachent.

Nous proposons, quant à nous, une évaluation formative, celle qui permet que l'on s'améliore. Les enseignantes et les enseignants veulent être associés aux décisions, à toutes les décisions qui les concernent personnellement dans l'exercice de leur profession. Et ce n'est pas précisément ce respect élémentaire que leur témoignent le ministère et la Fédération des cégeps depuis qu'il est question du renouveau collégial. Rappelons pour mémoire, la façon dont ils ont traité sur la place publique nos collègues d'éducation physique et de philosophie sans qu'ils aient droit à quelque évaluation correcte de leur travail. Rappelons encore le procédé cavalier par lequel on précipite l'avènement des nouveaux ensembles de formation générale, sans véritable appropriation par le milieu, mais sur l'efficacité de laquelle on leur demandera, bientôt, de rendre compte publiquement.

Il semble bien, désormais, quand le ministère parle d'évaluation, qu'il ne s'agisse plus d'évaluer le système à l'aune des moyens mis en œuvre, qu'il n'hésite pas, d'ailleurs, à rogner dans son dernier budget de 40 nouveaux millions $, mais selon les rapports résultats/services offerts, services/coûts et résultats/coûts. C'est-à-dire en fonction de leur efficacité, leur efficience et leur rendement.

Témoin encore, le dernier document ministériel produit lors de la consultation sur l'ordre primaire et secondaire, l'automne dernier, ne privilégie du concept d'évaluation que la seule acception de la reddition de comptes. Par exemple, dans le document *Faire avancer l'école*, on lit - et je cite au texte à la page 36 - : « *L'exercice de la responsabilité va de pair avec l'obligation de rendre des comptes* ».[3] Dans l'oubli d'autres finalités majeures avec lesquelles l'évaluation doit avoir des liens de complémentarité, de régulation et de synergie, à savoir améliorer et gérer.

Un bilan, dût-il être présenté aux parents, à un conseil d'administration ou au Ministre qui ne comporterait pas cette analyse d'ensemble raterait, selon nous, l'objet premier de toute évaluation : améliorer l'offre et la qualité des services. Être un instrument qui soit d'abord au service de la relation élève-maître.

Une trop forte insistance sur la seule reddition de comptes nous apparaît dangereuse, car elle n'engendre que bureaucratisation et alourdissement du système éducatif, sans compter ce qu'elle mobilise d'énergie dans une situation de rareté de ressources. Plus que des comptes rendus annuels, c'est d'une culture centrée sur la qualité et l'évaluation comme processus intégrés à toute intervention éducative, et faisant partie de l'acte d'enseigner dont nous avons besoin.

N'est-ce pas le message que nous envoie Paul Valéry quand, parlant de l'importance qu'avait prise l'obtention du baccalauréat au détriment de la formation de l'esprit et de l'acquisition d'une culture authentique, il souligne que :

> **« Plus les diplômes ont pris de l'importance dans la vie, (et cette importance n'a fait que croître à cause de circonstances économiques), plus le rendement de l'enseignement a été faible. Plus le contrôle s'est exercé, s'est multiplié, plus les résultats ont été mauvais. »**[4]

Bref, la reddition de comptes, propre à la délégation et à l'imputabilité, qui néglige le caractère formatif d'une évaluation éclairante, sera toujours incomplète. L'évaluation à laquelle nous songeons, ne se fonde pas sur la pression externe, mais sur la concertation et la gestion par les pairs. Elle suppose la participation et la relation de confiance. Sommes-nous engagés sur cette voie?

Je vous souhaite, en concluant, un colloque plein d'énergie, de conscience et d'échanges fructueux.

Michel Duffy, président
Fédération autonome du collégial (FAC)
7 juin 1994

---

1 DEROUET, Jean-Louis. *École et justice*, Paris, Éditions Métailié, 1992.

2 Conseil supérieur de l'éducation. *La profession enseignante, vers un renouvellement du contrat social*, Québec, 1991.

3 Ministère de l'Éducation. *Faire avancer l'école*, Québec, 1993, p 36.

4 VALÉRY, Paul. *Variété III*, Éditions Gallimard, 1936.

TABLE RONDE SUR LE POINT DE VUE SYNDICAL SUR L'ÉVALUATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Réal Trottier FEC (CEQ)

L'ÉVALUATION NÉCESSAIRE

Il faut le dire, l'évaluation est nécessaire. D'une façon générale, il est admis que tout système complexe et relativement autonome a besoin, pour fonctionner, de mécanismes qui lui permettent à tout le moins de faire le point sur son état, sa trajectoire et ce, en regard de ses moyens et des objectifs qu'il poursuit. À notre avis, il ne saurait en être autrement pour les institutions et partant, pour les collèges.

Quand on parle des collèges, on désigne une réalité systémique complexe ou interréagissent plusieurs intervenants et où les interactions interviennent à différents niveaux de collégialité, et c'est pour chacun de ces niveaux et pour l'institution dans son ensemble que des processus d'évaluation sont nécessaires. Ainsi, une institution doit être dotée de processus qui lui permettent de se piloter en regard de ses objectifs, de sa mission et des moyens qui lui sont dévolus. De plus, l'institution doit être en mesure de rendre compte de ses actions et de l'accomplissement de ses mandats. Il est nécessaire aussi qu'un programme d'enseignement puisse porter un jugement sur son fonctionnement en regard des besoins de sa clientèle, des impératifs de la formation qu'il dispense et des ressources dont il dispose. De même, les processus d'évaluation sont-ils nécessaires pour permettre au personnel d'avoir une idée précise et admise de la place qu'il occupe dans l'institution et du rôle qu'il y joue. Enfin, il est inutile de souligner l'importance de l'évaluation des apprentissages et sa nécessité dans l'activité pédagogique. En gros, la nécessité de l'évaluation s'explique donc en partie par la nature systémique et organisationnelle des collèges et aussi par le devoir qu'ont ces derniers de rendre compte de leurs activités et du travail de leur personnel.

L'ÉVALUATION ET L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Mais nous croyons aussi que la nature des processus d'évaluation est intimement liée au type d'organisation du travail qui prévaut dans les collèges.

Or, l'organisation du travail dominante dans les collèges nous apparaît généralement fondée sur une hiérarchisation excessive des fonctions administratives, sur la division du travail, sur la séparation entre ceux qui décident et ceux qui exécutent et, d'une façon plus générale, sur un climat de méfiance plus ou moins répandu dans la plupart des relations du travail. On peut alors comprendre que dans un tel contexte, toute tentative de mettre en place des politiques d'évaluation du personnel sera d'emblée perçue comme la volonté d'exercer unilatéralement un contrôle administratif sur des individus et ne suscitera qu'encore plus de méfiance. Dans un tel contexte, les administrations chercheront, par ces politiques, à resserrer les contrôles et le personnel aura le réflexe bien compréhensible de se refermer sur son travail et de développer une conception de l'autonomie incompatible avec celles de reddition de compte et de collégialité. Dans un tel contexte, les administrations continueront de ne pouvoir rendre compte du travail qui se fait dans les collèges, le personnel verra encore plus son travail méconnu et dévalorisé, les parties s'enliseront encore plus dans des positions isolées et opposées et l'évaluation ne servira, tout au plus, qu'à montrer patte blanche à la commission d'évaluation.

Vue ainsi, la situation actuelle a un peu les allures d'un système bloqué dont les différents acteurs sont en quelque sorte emprisonnés dans des définitions très restrictives de leurs rôles. C'est pourquoi nous pensons que, malgré toute l'importance que revêt la question de l'évaluation, le premier travail que nous devons faire est d'examiner l'organisation du travail pour en modifier, par la négociation, les aspects qui nuisent au fonctionnement des collèges. Peut-être est-ce par ce biais qu'il sera possible de trouver une issue à notre situation qui rend difficile d'implanter des politiques d'évaluation du personnel qui soient autre chose que des contrôles administratifs.

REPENSER L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Réorganiser le travail, cela veut certainement dire remettre en question de larges pans du système actuel et la façon dont il est géré. Face aux notions de méfiance, de fermeture, de contrôle, il est nécessaire, croyons-nous, de mettre de l'avant celles de partage des compétences, de coordination des actions, de gestion participative et de démocratisation des institutions.

Si de tels changements sont nécessaires pour concevoir des politiques d'évaluation et permettre leur implantation, on voit aussi que ces changements visent, plus globalement, l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des services.

À la FEC, ce travail est déjà amorcé. En effet, dès le début de l'implantation du renouveau, la fédération et les syndicats qu'elle représente ont mis de l'avant un modèle de syndicalisme de proposition et de participation aux décisions et nous entendons poursuivre ce type de démarche dans les négociations nationales et locales qui débutent. Mais le travail n'est pas facile puisqu'il oblige à une remise en question de nos façons de faire, remise en question qui ne peut se faire par une seule des parties en cause. Par ailleurs, le concept même d'organisation du travail, comme objet de négociation, déborde largement les cadres d'une négociation traditionnelle et ne saurait, de ce fait, se limiter aux seuls aspects du travail qui sont régis par les conventions collectives.

Mais surtout, nous ne saurions repenser l'organisation du travail pour la mettre dans la perspective des valeurs de confiance, de reconnaissance, de partage des compétences et de participation aux décisions si le processus de négociation utilisé continue de se fonder sur la méfiance et sur la stricte défense de positions de principe.

L'ÉVALUATION ET LES ORIENTATIONS ENVISAGEABLES

Du côté des fédérations syndicales affiliées à la CEQ et qui représentent le personnel des collèges, les mandats d'aller dans le sens des négociations sur l'organisation du travail par la méthode dite de résolution de problème sont maintenant votés par les membres et par les instances et, dans le cas de la FEC, ces mandats font même l'objet de décisions du Congrès de juin 1994. Mais les négociations proprement dites ne débutent qu'à peine. Il est donc encore trop tôt pour en évaluer les résultats mais, advenant un déroulement positif de cette démarche, nous pensons que cela aura des effets intéressants sur le climat de travail et permettra des relations fondées sur un minimum de confiance mutuelle.

Si donc une telle démarche est possible et qu'elle a les effets escomptés sur le climat des relations du travail, des discussions sur des questions comme celle de l'évaluation auraient plus de chances d'aboutir à des résultats satisfaisants.

Mais, sans présumer des décisions qui se prendront sur la question de l'évaluation, on peut dès maintenant penser que les discussions se feront sur la base de quelques constats:

- l'élaboration et l'implantation des politiques de gestion du personnel et partant, d'évaluation, sont obligatoires en vertu des lois encadrant le renouveau;
- l'évaluation est nécessaire et ce, à tous les niveaux de collégialité;
- l'élaboration et l'implantation des politiques de gestion du personnel devront être consensuelles et nécessiteront de ce fait la participation et l'adhésion des administrations et de toutes les catégories de personnel concernées.

Mais surtout, il ne faudra jamais perdre de vue les liens très étroits qui relient la nature des politiques de gestion du personnel dont pourront se doter les collèges et le type d'organisation du travail qui y prévaut.

Pour information
Réal Trottier FEC (CEQ)
514-356-8888

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7C34

Prendre en compte la métacognition et l'affectivité dans ses pratiques évaluatives

par
LAFORTUNE, Louise
enseignante
Collège André-Laurendeau
SAINT-PIERRE, Lise
enseignante
Collège de Baie-Comeau

Association québécoise
de pédagogie collégiale

PRENDRE EN COMPTE LA MÉTACOGNITION ET L'AFFECTIVITÉ DANS SES PRATIQUES ÉVALUATIVES[1]

INTRODUCTION

Le matériel pédagogique présenté dans ce texte a été élaboré et validé lors d'une recherche réalisée de 1991 à 1993 et subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la direction générale de l'enseignement collégial. Le but initial de la recherche était de concevoir et de valider du matériel didactique pour intervenir sur des facteurs affectifs et métacognitifs de l'apprentissage des mathématiques. En cours de validation il est devenu de plus en plus évident, et les experts consultés nous ont confirmé cette impression, que le matériel produit était utilisable dans toute discipline scolaire, souvent avec très peu ou même pas d'adaptation. Les activités plus facilement utilisables dans la classe de mathématiques ou de sciences sont publiées dans *La pensée et les émotions en mathématiques* alors qu'on retrouve dans *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, les activités qui ne nécessitent à peu près aucune adaptation pour être utilisée dans la plupart des disciplines scolaires. Nous présentons aujourd'hui une partie de ce matériel, plus directement reliée à l'évaluation et à l'auto-évaluation, pour respecter le thème du colloque.

Permettez-nous cependant de situer d'abord les aspects théoriques et les aspects méthodologiques de cette recherche. Cette présentation sera très sommaire car elle a fait l'objet de diverses communications et publications (Lafortune et St-Pierre, 1992*a*, 1992*b*, 1993*a*, 1993*b*, 1994*a*, 1994*b*). La plus grande partie de l'atelier sera réservée à l'examen et à la discussion de quelques activités didactiques. Pour terminer, nous vous présenterons nos réflexions concernant l'intégration d'activités pour intervenir sur des facteurs métacognitifs et affectifs dans le contexte de l'évaluation.

LES ASPECTS THÉORIQUES: MÉTACOGNITION ET AFFECTIVITÉ

Les aspects métacognitifs pris en considération au cours de cette recherche sont les connaissances métacognitives (connaissances des personnes, de la tâche et des stratégies) et les stratégies métacognitives (planification, contrôle et régulation). La métacognition se développe surtout lors d'expériences métacognitives (Flavell, 1979) qui permettent une prise de conscience de ses processus mentaux. Cette prise de conscience devient donc primordiale lors de l'apprentissage et, par conséquent, lors de l'enseignement. C'est pourquoi nous la traitons comme un aspect très important de la métacognition. En fait, chacune des activités produites est conçue de façon à favoriser cette prise de conscience.

Malgré son importance reconnue dans l'apprentissage, les concepteurs de modèles ont peu réfléchi à des théories prenant en compte des comportements affectifs lors de l'apprentissage scolaire (Martin et Briggs, 1986). La terminologie ayant servi à nos travaux considère le domaine affectif comme une catégorie générale dont les composantes servent à comprendre et à définir ce domaine. Les composantes du domaine affectif retenues sont les émotions (particulièrement l'anxiété), la motivation, les attitudes, l'attribution et la confiance en soi.

LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

La méthode de recherche utilisée est de type qualitatif et se situe dans le cadre d'une recherche collaborative (Erickson, 1989) en deux étapes: la conception et la validation du matériel didactique. Le développement s'est fait à partir de suggestions d'activités recueillies auprès des professeurs et des professeures de mathématiques de l'enseignement collégial ainsi qu'à partir de résultats de recherche et d'articles publiés récemment sur ces sujets. Soixante-dix-sept activités sont ainsi conçues. Après le processus de validation réalisée en cinq étapes auprès d'experts et de professeurs de mathématiques du collégial, il est resté soixante-cinq de ces activités. Elles sont classées selon leur appartenance à l'une ou l'autre des douze sous-catégories suivantes: travail d'équipe coopératif, discussion de groupe, jeux et

---

1 Plusieurs parties de ce texte sont tirées de:
LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. (1994), *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal: Éditions Logiques.
LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. (1994), *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal: Éditions Logiques.

simulations, schémas, modelage, rétroaction-communication, évaluation, auto-évaluation, observation, auto-observation, activité d'écriture et activité de lecture.

Le tableau suivant présente ces sous-catégories ainsi que les catégories plus générales auxquelles elles appartiennent. Il ne faudrait pas conclure que seules ces catégories et sous-catégories favorisent le développement métacognitif et affectif. C'est plutôt que les propositions recueillies, classées selon une démarche inductive, appartiennent à ces catégories.

Tableau 1. Catégories pour le regroupement des activités didactiques

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES	TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT	PROCESSUS D'ÉVALUATION	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
1. Travail d'équipe coopératif	4. Schémas	7. Évaluation	9. Observation
2. Discussion de groupe	5. Modelage	8. Auto-évaluation	10. Auto-observation
3. Jeux et simulations	6. Rétroaction-communication		11. Activité d'écriture
			12. Activité de lecture

Pour chacune des activités, on retrouve une brève introduction, les objectifs affectifs et métacognitifs visés, la procédure d'utilisation, les précautions, des suggestions d'utilisation, les avantages et les limites et finalement, la source et des références pertinentes. Après le processus de validation, nous avons aussi ajouté une section *Analyse et interprétation* à chacune des activités. Dans le cadre de cette présentation, nous nous attarderons aux activités appartenant à la catégorie *processus d'évaluation*.

PROCESSUS D'ÉVALUATION

En simplifiant, on pourrait dire que l'enseignement comprend trois grandes étapes, à savoir, la planification, la prestation de cours et l'évaluation. L'évaluation peut viser à évaluer deux choses: 1) les apprentissages des étudiants et des étudiantes, en cours d'apprentissage (évaluation formative) ou au terme d'une séquence plus ou moins importante (évaluation sommative), et 2) la qualité de l'enseignement lui-même. Ce deuxième aspect est traité dans une autre sous-catégorie (rétroaction-communication). Aussi nous nous centrons ici sur l'évaluation des apprentissages des étudiants et des étudiantes. Les activités retenues n'ont pas été classées selon leur caractère formatif ou sommatif, normatif ou critérié, ponctuel ou continu, car nous considérons qu'elles peuvent souvent être utilisées dans l'un ou l'autre de ces contextes. Le fait qu'elles fassent appel au jugement évaluatif du professeur ou à celui des étudiants a paru plus pertinent pour guider la catégorisation.

Ainsi les activités classées sous la rubrique *évaluation* se rattachent aux évaluations caractérisées par un jugement du professeur ou portant sur la façon d'aborder une situation d'évaluation ou traitant de la situation d'évaluation elle-même. Alors que celles de la sous-catégorie *auto-évaluation* sont des activités concernant le jugement de l'étudiant lui-même sur son travail, ses résultats ou ses démarches.

Les activités de ces deux catégories intéressent spécialement les professeurs. Les discussions à leur sujet sont particulièrement animées surtout lorsque des conceptions différentes de l'évaluation s'affrontent. Il en sera question un peu plus loin. Voyons maintenant les deux sous-catégories et les activités didactiques qui s'y rattachent.

L'ÉVALUATION

En éducation, l'évaluation est un jugement qualitatif ou quantitatif que l'on porte sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage. Pour porter ce jugement, il faut comparer «les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites». L'évaluation est faite «en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif» (Legendre, 1993, p. 573). Cette prise de décision peut être relative aux processus d'enseignement et d'apprentissage en cours (évaluation formative) ou relative à la certification (évaluation sommative).

Dans l'enseignement collégial, l'évaluation se fait généralement par des examens, des travaux individuels ou d'équipes. On peut penser à l'évaluation d'une tâche d'écriture si on cherche un moyen d'évaluer des objectifs métacognitifs ou affec-

tifs plutôt que cognitifs. Dans d'autres disciplines, on peut noter l'utilisation d'autres outils d'évaluation tels le journal de bord et la grille d'observation.

L'évaluation est une sorte de rétroaction, car l'évaluation reconnaît une certaine valeur à notre travail. Si l'évaluation n'est pas seulement reflétée par une note numérique, mais qu'elle comporte aussi un aspect de formation comme c'est le cas dans l'évaluation formative, elle permet une réflexion plus approfondie sur le travail réalisé. Lorsque l'évaluation permet de réexaminer son travail, elle fournit l'occasion d'améliorer ses stratégies. On peut utiliser son processus métacognitif en s'interrogeant sur les erreurs commises et en se demandant comment on peut les corriger pour la prochaine fois.

L'évaluation peut également avoir une influence sur le plan affectif. Une expérience de succès peut aider à soutenir ou augmenter la confiance en soi. Des expériences d'échecs répétés peuvent créer de l'anxiété lors des examens, des découragements ou un manque de motivation. Si l'évaluation est considérée comme une rétroaction et non seulement comme une note à accorder, si le professeur prend la peine d'écrire une remarque encourageante sur un travail ou invite chaleureusement l'étudiant à venir le rencontrer, l'échec peut être moins traumatisant et le succès plus valorisant et stimulant.

Étant donné l'importance accordée à l'évaluation dans notre système scolaire et, de plus en plus, dans la vie professionnelle, il importe que les étudiants connaissent leurs forces et leurs faiblesses et qu'ils développent des processus pour mieux gérer leur façon de faire et leur tension au cours des moments d'évaluation. Les activités proposées sous ce thème suscitent une réflexion sur les différentes conceptions de l'évaluation et plusieurs d'entre elles exigent que le professeur établisse plus clairement ses critères d'évaluation. Nous n'avions pas prévu rejoindre les professeurs sur ces dimensions en concevant nos activités, mais nous croyons maintenant qu'il importe de soulever des débats en département ou à une plus grande échelle sur ces sujets (critères d'évaluation, notes à accorder à l'évaluation formative, examens de mémorisation ou de compréhension...) auprès des professeurs.

Au terme de la validation, sept activités ont été retenues dans cette sous-catégorie:

33. Aide-mémoire
34. Oui ou non
35. Bénéficier d'un indice lors de l'examen
36. Sans (100) limite
37. Connaître les critères d'évaluation
38. Inventer des questions de révision
39. Prédire la structure d'un examen

Les trois premières activités sont publiées dans *La pensée et les émotions en mathématiques* et les quatre dernières dans *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*.

L'activité 37 sera présentée ici. Dans le but de diminuer le stress aux examens et de permettre aux étudiants et aux étudiantes de s'auto-évaluer et de réajuster leurs stratégies de préparation à l'examen, le professeur prépare 2 ou 3 questions dont le contenu et la forme sont semblables à ceux de l'examen. Les étudiants répondent individuellement à ces questions, puis le professeur en fait la correction au tableau en précisant comment il distribue les points prévus. Il précise par la même occasion ses critères de correction. Au cours suivant l'examen, pour favoriser chez les étudiants et les étudiantes une prise de conscience de leurs stratégies d'apprentissage, le professeur leur demande de répondre par écrit aux questions suivantes:

* *Quelles stratégies avez-vous utilisées pour vous préparer à l'examen? Lesquelles ont été les plus efficaces?*
* *Cette expérience vous a-t-elle permis d'aborder l'examen différemment de l'habitude? En quoi cela a-t-il été différent?*
* *Si l'expérience devait être reprise, quelle(s) modification(s) suggéreriez-vous?*

Il est possible ensuite d'en discuter en grand groupe.

Les discussions autour de telles activités ont été très animées lorsque nous avons procédé à la validation du matériel didactique. Pour susciter une discussion départementale sur l'évaluation, nous suggérons de présenter une activité et de poser les mêmes questions qui ont servi lors des entrevues de groupe réalisées pour effectuer la validation des activités. Ces trois questions sont les suivantes:

* *Utiliseriez-vous cette activité dans votre classe?*
* *D'après vous, comment les étudiantes et les étudiants réagiraient-ils?*
* *Et vos collègues, selon vous, utiliseraient-ils cette activité? Qu'est-ce qui pourrait les inciter à le faire?*

Concernant l'activité présentée ci-dessus, les professeurs autant que les experts croient que les étudiants apprécieraient une telle activité. Les professeurs croient que ce genre d'activités devraient être réservées pour le premier examen. On sent que certains aiment garder un caractère un peu mystérieux à l'évaluation. Ils se sentent mal à l'aise avec la partie écriture et discussion. Les experts constatent qu'une telle activité oblige le professeur à préciser ses critères d'évaluation et à exprimer sa conception de l'évaluation. C'est pourquoi nous pensons qu'elle peut être un déclencheur intéressant pour une discussion départementale sur le sujet.

L'AUTO-ÉVALUATION

Tout comme l'évaluation, l'auto-évaluation doit être intégrée au processus d'apprentissage. Dans plusieurs disciplines scolaires, l'évaluation par le professeur est davantage utilisée que l'auto-évaluation, pourtant, cette dernière est essentielle dans une démarche métacognitive et très importante pour comprendre les réactions affectives. L'auto-évaluation «peut se définir comme une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs et ce, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même» (Paquette, 1988, p.62). Felx (1988) identifie deux types d'auto-évaluation dans un contexte d'enseignement selon que le professeur ou la professeure intervient à certaines étapes comme la définition d'objectifs ou de critères d'évaluation ou selon que l'auto-évaluation est combinée à une co-évaluation, c'est-à-dire une rétroaction du professeur ou des pairs dont l'individu est partie prenante. Mentionnons que l'auto-évaluation en éducation «vise plus que l'acquisition des connaissances (sans sous-estimer celle-ci); elle vise aussi la formation de l'individu» (Felx, 1988, p.32). De plus, «outre les références à des critères et à des objectifs prédéterminés, la qualité d'une auto-évaluation dépend de la capacité du sujet à pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même» (Legendre, 1993, p.118).

L'auto-évaluation peut porter autant sur la démarche que sur le résultat, peut être autant sommative que formative. L'étudiant ou l'étudiante peut évaluer la qualité de son engagement dans un travail d'équipe, mais aussi son résultat à un examen. L'étudiant s'auto-évalue lorsque, en faisant un examen, il estime sa note mais aussi lorsque, en recevant cette note, il évalue la qualité de son travail de préparation.

Au plan affectif, l'auto-évaluation permet par exemple d'éviter les tensions à l'attente d'un résultat d'examen et les déceptions ou les frustrations à la réception d'un résultat d'examen non satisfaisant, car la note obtenue correspond très souvent à ce que l'étudiant aurait pu prédire. Plusieurs préfèrent que ce soit les autres qui le fassent: il s'agit de montrer l'importance de le faire soi-même. On doit pouvoir se valoriser soi-même sans attendre le verdict des autres.

Pour améliorer son processus métacognitif, il ne s'agit pas que ce soit seulement les autres qui puissent avoir un regard sur notre travail et l'évaluer. Chacun ou chacune doit également être capable d'examiner et d'évaluer son travail. La reconnaissance de ses erreurs favorise l'amélioration de ses stratégies. L'identification de ses faiblesses permet d'y remédier plus facilement. L'auto-évaluation est importante tout autant au cours d'une démarche qu'après cette dernière. En cours de démarche, elle conduit directement à la prise de conscience de ses processus mentaux; après la démarche, elle mène à un jugement sur sa propre efficacité. C'est la première étape pour améliorer ses stratégies.

Cinq activités didactiques se retrouvent dans cette sous-catégorie:

40. Prédire un résultat d'examen
41. Auto-évaluation de son apprentissage
42. Vérifier la certitude de ses résultats
43. Planifier son processus de résolution de problèmes
44. Devoirs individualisés auto-validables

Les activités 41, 43 et 44 ont été considérées comme étant plus directement utilisables en classe de mathématiques. Les autres nécessitent très peu d'adaptation pour être utilisées dans la plupart des disciplines scolaires.

L'activité 41 est résumée dans les quelques paragraphes qui suivent. Dans le but d'augmenter sa confiance en soi et de développer des moyens de superviser son apprentissage personnel, le professeur ou la professeure prépare une fiche comme celle suggérée à la page suivante pour chaque semaine ou pour chaque section de la matière. Cette fiche est complétée par les étudiants et remise au professeur qui en fait une compilation pour mieux connaître les points forts et les faiblesses de ses étudiants, préparer des activités complémentaires, s'il y a lieu, juger de la quantité de travail exigée de ses étudiants, faire un portrait de classe auquel chacun et chacune peut se comparer, planifier des rencontres de tutorat...

Ce genre d'activité, comme toutes celles portant sur les méthodes de travail, suscite beaucoup d'intérêt chez les professeurs de mathématiques interrogés dans le cadre de la recherche. Pourtant, elle diffère de l'habitude et n'est généralement pas utilisée dans un cours de mathématiques. Pourquoi suscite-t-elle donc cet intérêt? Nous pourrions émettre quelques hypothèses. D'abord la fiche à compléter ne porte pas sur des aspects émotifs de l'étudiant; ensuite, elle exige peu de temps en classe et il n'y a pas de discussion de groupe à animer; enfin, elle fournit des informations pertinentes au professeur qu'il saura utiliser immédiatement dans la préparation de son cours. Les professeurs sont convaincus de l'utilité d'une telle activité pour développer de meilleures stratégies d'étude chez leurs élèves.

FICHE D'AUTO-ÉVALUATION DE SON APPRENTISSAGE

Auto-évaluation de la semaine (ou du chapitre):
Nom:

1. J'AI RÉUSSI À FAIRE LES NUMÉROS SUIVANTS:
a) après la lecture du module théorique:
b) après avoir reçu l'aide du professeur:
c) après avoir reçu l'aide d'un pair:
d) après avoir regardé la réponse:

2. JE N'AI PAS ESSAYÉ LES NUMÉROS SUIVANTS:

3. J'AI ESSAYÉ LES NUMÉROS SUIVANTS, MAIS JE NE LES AI PAS RÉUSSIS:
a) sans demander d'aide:
b) en demandant de l'aide:

4. JE SERAI CAPABLE DE FAIRE UN NUMÉRO SEMBLABLE AUX NUMÉROS SUIVANTS À L'EXAMEN:
a) très facilement:
b) facilement:
c) difficilement:
d) très difficilement:

5. J'AI TRAVAILLÉ SUR CE MODULE DE LA FAÇON SUIVANTE:
(exemple: 23 janvier, 2h30 à 4h, dans ma chambre, étendu sur le lit, en écoutant de la musique classique)

date	heure	endroit	environnement

6. POUR UN PROCHAIN CHAPITRE, JE COMPTE POURSUIVRE MON TRAVAIL DE LA FAÇON SUIVANTE:

CONCLUSION

Les activités présentées ici montrent, que pour susciter une réflexion métacognitive et pour intervenir sur l'affectivité, il suffit souvent de compléter nos interventions habituelles par une période de réflexion personnelle ou par une discussion de groupe dirigés par un questionnement adéquat.

D'autre part, les entrevues de professeurs qui ont servi à la validation de ce matériel nous ont convaincues que les professeurs ont besoin d'échanger sur ces sujets et particulièrement sur tout ce qui entoure l'évaluation. Les conceptions au sujet de l'évaluation des apprentissages ont été particulièrement présentes lors de ces entrevues et assez opposées. Résumons ce qui est ressorti de ces échanges. Pour les experts, l'évaluation peut être aussi *un outil d'information*. Il doit y avoir *une responsabilité commune du professeur et des étudiants* dans l'évaluation. Plusieurs professeurs sont d'avis qu'il devrait y avoir une *diversification des méthodes d'évaluation*. Les professeures et les professeurs sont conscients de l'importance d'être convaincus du rôle que peuvent jouer les étudiants dans l'évaluation de leurs apprentissages pour changer certaines de leurs pratiques. Ils s'affrontent sur ce qui doit être objet d'évaluation ou pas: doit-on évaluer seulement ce qui a été fait en classe, ou profiter de l'évaluation pour identifier ceux qui peuvent aller plus loin que ce qui a été enseigné? Ils s'affrontent aussi sur la possibilité

d'assister les étudiants pendant un examen en leur donnant des indices, par exemple, ou encore, en leur laissant plus de temps pour rédiger l'examen. Pour certains professeurs, de telles pratiques sont inadmissibles et faussent les résultats de l'évaluation, alors que d'autres, au contraire, estiment qu'elles permettent d'évaluer plus justement les apprentissages réalisés par chacun et chacune.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ERICKSON, Gaalen (1989), *A Constructivist Approach to the Learning of Science: Collaborative Research with Science Teachers*, Montréal: UQAM, CIRADE, 18 p.

FELX, Claire (1988), «L'auto-évaluation des apprentissages; une option pédagogique», dans *Auto-évaluation, concept et pratiques*, Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal, p. 11-36.

FLAVELL, J.H. (1979), «Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry», *American Psychologist*, 34, p. 906-911.

LAFORTUNE, Louise, ST-PIERRE, Lise (1992*a*), «Aspects métacognitifs de l'apprentissage», dans *Actes du Congrès Collèges Célébrations 92*, Montréal, 1992.

LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. (1992*b*), «Conception et validation de matériel didactique portant sur les dimensions métacognitives et affectives de l'apprentissage des mathématiques», *Revue de l'association pour la recherche qualitative.*

LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. (1993*a*), «Métacognition et affectivité en mathématiques», *Actes du 13e colloque de l'AQPC: Les collèges, une voie essentielle de développement*, Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. (1993*b*), «Stratégies métacognitives et affectives dans la classe de mathématique», *Actes du colloque international: Enseignement supérieur, stratégies d'apprentissage appropriées*, Hull: Université du Québec à Hull (UQAH).

LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. (1994*a*), *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal: Logiques.

LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. (1994*b*), *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal: Logiques.

LEGENDRE, Renald (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Paris: Guérin-Eska, 1500 p.

MARTIN, Barbara L. et BRIGGS, Leslie J. (1986), *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*, New Jersey: Educational Technology Publications, 480 p.

PAQUETTE, Hermann (1988), «Réapprendre à s'évaluer», dans *Auto-évaluation, concept et pratiques*, 1988, Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal, p. 59-86.

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7C36

La construction d'instruments de mesure pour l'évaluation d'habilités

par
LAFERRIÈRE, Serge
conseiller pédagogique
Collège de Bois-de-Boulogne

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

La construction d'instruments de mesure pour l'évaluation d'habiletés

Serge Laferrière
Collège de Bois-de-Boulogne

LA NOTION DE COMPÉTENCE

La compétence met l'accent sur la capacité d'un individu à faire quelque chose plutôt que simplement son aptitude à démontrer ses connaissances. On n'apprend pas seulement pour connaître mais surtout pour agir. La compétence désigne l'ensemble des habiletés et des comportements qui permettent d'agir efficacement.

Acquérir ou emmagasiner des connaissances ne suffit pas à un apprentissage complet: ces connaissances doivent être utilisées pour agir, penser, juger, décider, découvrir et créer; l'apprentissage devrait conduire à l'action plutôt qu'à une seule mémorisation.

La capacité d'agir réfère à un potentiel d'action; ce n'est pas l'action elle-même. Si une action est exercée de façon efficace dans un contexte donné, nous assumons qu'elle pourrait aussi l'être dans un autre contexte. Le caractère transférable de la compétence réside dans la capacité d'agir de façon efficace dans un autre contexte. Les étudiants apprennent à utiliser leurs connaissances dans un autre contexte. Nous pouvons nous en assurer en leur offrant l'occasion d'agir dans un tel contexte. La performance qui reflète cette action constitue la manifestation de la compétence.

Toutes les activités qui se produisent dans l'accomplissement d'une tâche nous indiquent si la compétence est acquise. Pour évaluer cet ensemble coordonné d'actions, les manifestations tangibles et observables de la compétence doivent être précisées. La tâche peut intégrer des habiletés cognitives, des habiletés psycho-sensori-motrices et des comportements socio-affectifs. L'habileté évaluée est parfois qualifiée de performance complexe, car elle fait appel à plusieurs dimensions de l'apprentissage en même temps. L'habileté peut relever du savoir-faire (gestes, mouvements, expressions), du savoir (connaissances) et du savoir-être (attitudes, qualités affectives).

Les indicateurs d'une bonne performance devront référer à une activité exécutée dans le temps et l'espace. Jusqu'ici, une bonne part des objectifs éducatifs échappaient à toute certification comme, par exemple, l'habileté à résoudre un problème de façon autonome ou l'habileté à collaborer dans un groupe. Plutôt que vérifier l'accumulation d'un certain bagage de connaissances, la certification s'applique maintenant à des habiletés et à des comportements jugés essentiels.

UNE ÉVALUATION INSTRUMENTÉE

Les étapes proposées ici pour évaluer une habileté ne s'appliquent pas à l'observation d'un texte écrit, mais à une série de gestes à poser. Les instruments élaborés s'appliqueront donc à des actions ou des faits observables. En fonction des indicateurs d'une bonne performance, l'instrument de mesure permettra d'attribuer des valeurs numériques aux manifestations observées.

Pour déterminer précisément ce que les actions des étudiantes et des étudiants révèlent au sujet de leur habileté, l'évaluation de textes écrits ne suffit pas, il faut porter un jugement à partir d'observations.

Comme l'observation comporte déjà une grande part de subjectivité, l'enseignante ou l'enseignant doit établir les critères dont il devra tenir compte dans son évaluation. L'enseignant peut faire confiance à sa qualité d'observateur pour une évaluation juste et équitable à la condition que cette observation présente et respecte les composantes d'une démarche instrumentée. La qualité de l'instrument de mesure détermine le degré de validité des renseignements qu'il procure et du même coup la qualité de l'évaluation qui en découle.

UN INSTRUMENT DE MESURE UTILE

Plutôt qu'évaluer la quantité de connaissances que l'individu possède, nous voulons savoir ce que l'individu peut faire avec cette connaissance. L'instrument doit permettre de décrire précisément ce que l'individu a fait dans un contexte donné. L'instrument peut être utilisé dans la vérification d'un processus à respecter pour réussir une tâche. La démarche proposée vise à construire un instrument de mesure qui fournisse des données valides et objectives.

L'évaluation ne doit pas servir uniquement à déterminer le nombre d'items corrects, ni à indiquer le rang obtenu dans la classe, mais doit révéler les forces et les faiblesses de la performance évaluée; elle doit suggérer les éléments à travailler pour s'améliorer et agir sur la motivation. Un bon instrument de mesure conduit à une rétroaction qui explique pourquoi l'étudiant a connu de la difficulté à réussir et précise les étapes concrètes qui peuvent être prises dans le but de s'améliorer.

L'instrument de mesure peut constituer une aide efficace pour l'auto-évaluation en permettant aux étudiants d'apprécier eux-mêmes le progrès réalisé, d'identifier les difficultés rencontrées et d'apporter eux-mêmes les correctifs appropriés. Pour aider l'étudiant à améliorer sa performance dans la réalisation d'une tâche, l'instrument de mesure doit contribuer à le faire participer activement au processus d'apprentissage. L'évaluation fait partie du processus d'apprentissage lorsque l'étudiant perçoit les critères de performance comme des objectifs d'apprentissage.

Les critères de peformance doivent être communiqués aux étudiants de façon à ce qu'ils comprennent bien leur signification et qu'ils puissent les utiliser. Les indicateurs figurant sur la fiche d'observation peuvent faciliter la compréhension de ces critères et intéresser l'étudiant à l'identification de ses points faibles. Ces indic. [illegible] désignés sous le terme de "critères" doivent donc être rédigés dans un vocabulaire qui rappelle à l'étudiant les éléments qu'il a dû travailler durant la session.

Un langage approprié dans la rédaction des critères permet aux étudiants de bien comprendre la tâche demandée et de bien percevoir le lien entre ces critères et la compétence visée. Plus les critères sont bien explicités, plus l'enseignant et l'étudiant peuvent parvenir à un accord sur leurs jugements. Des critères explicites servent d'indicateurs de l'habileté représentative d'une bonne performance. L'évaluation démontre comment l'étudiant rencontre les critères d'efficacité lorsqu'il est mis en action.

Afin que l'évaluation s'intègre davantage dans le processus d'apprentissage, il est préférable que les instruments utilisés soient construits sur mesure. Tout instrument de mesure doit être adapté aux activités d'apprentissage et aux stratégies d'intervention privilégiées par chaque enseignant, c'est pourquoi il est préférable que ce dernier élabore son propre instrument de mesure.

Les critères doivent être suffisamment spécifiques pour permettre à l'étudiant de reconnaître l'habileté qui est évaluée. Ces critères sont déterminés en décrivant la performance idéale, en distinguant ses éléments essentiels et en généralisant suffisamment pour accommoder différents styles et différentes qualités de performance. L'expérience de l'évaluateur lui permet de se rappeler les performances qu'il a déjà observées et d'imaginer une performance qui est réussie.

Identifier le niveau de performance exigé constitue peut-être pour l'enseignant la tâche la plus difficile. L'enseignant doit tenir compte de son expérience passée auprès d'autres groupes d'étudiants, il doit considérer le niveau de ses étudiants actuels. Après utilisation, l'instrument produit doit être évalué, puis modifié au besoin; il doit demeurer perfectible d'une session à l'autre.

Lorsqu'il s'agit d'administrer en classe un instrument de mesure, l'enseignant est souvent aux prises avec le dilemme du souhaitable et du réalisable. Il doit utiliser un cadre d'élaboration d'instrument de mesure qui a fait ses preuves et qui présente des techniques simples et efficaces. La démarche proposée constitue le fruit d'une recherche effectuée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Cette démarche composée de dix étapes fut expérimentée en 1992-93 dans 16 collèges du Québec.

ÉTAPES À RESPECTER DANS L'ÉLABORATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE POUR L'ÉVALUATION D'HABILETÉS

1	☐	le choix des tâches représentatives
2	☐	l'identification de l'objet de mesure
3	☐	l'identification du contexte de mesure
4	☐	le choix de l'instrument de mesure
5	☐	l'identification des critères
6	☐	l'identification des indices
7	☐	la spécification des critères et des indices
8	☐	la détermination de la pondération
9	☐	la présentation visuelle de la fiche d'observation
10	☐	le protocole d'administration de l'instrument de mesure

1

Le choix des tâches représentatives

L'enseignant choisit les tâches les plus représentatives des habiletés et des gestes que l'étudiant devra réaliser pour démontrer qu'il a atteint l'objectif. Ces tâches serviront à désigner les critères utilisés dans l'instrument de mesure.

2

L'identification de l'objet de mesure

Le choix du type d'instrument de mesure requis pour évaluer les tâches représentatives est conditionné par l'objet de mesure et le contexte de mesure. Pour identifier l'objet de mesure, je dois répondre à ces deux questions:

1) Je veux évaluer le processus ou le produit ?

2) Je veux mesurer le degré de réussite ou l'amélioration ?

3

L'identification du contexte de mesure

1) Le contexte IN VITRO ou le contexte IN VIVO ?

2) Sous forme d'épreuve d'évaluation formelle ou pendant la pratique de l'activité ?

4

Le choix de l'instrument de mesure

Une fois l'objet de mesure et le contexte de mesure identifiés, il devient plus facile de choisir l'instrument de mesure qui me permettra d'évaluer de façon adéquate les tâches représentatives. Je peux choisir entre une grille d'appréciation à échelle descriptive, une grille d'appréciation à échelle uniforme ou une liste de vérification.

La grille d'appréciation à échelle descriptive

Les indices qui décrivent chaque échelon caractérisent de façon précise l'action observée. En réduisant l'ambiguïté dans l'interprétation des échelons, l'échelle descriptive comporte un haut degré d'objectivité. L'échelle descriptive permet de déceler rapidement les éléments qui nécessitent une amélioration ou un correctif.

La grille d'appréciation à échelle uniforme

La grille d'appréciation à échelle uniforme permet un jugement nuancé de chaque critère observé. Elle ne précise cependant pas les éléments qui font défaut dans le critère observé. Dû aux diverses interprétations possibles de ses échelons, le degré d'objectivité de l'échelle uniforme est relativement faible.

La liste de vérification

La liste de vérification peut être utilisée lorsqu'aucune nuance ne peut être observée au niveau du processus ou du produit évalué. L'observation ne peut qu'indiquer la présence ou l'absence du critère d'évaluation. La liste de vérification peut être utile pour vérifier si l'étudiant a réalisé une énumération de tâches.

5

L'identification des critères

Les critères représentent les gestes, les mouvements, les actions ou les comportements qui peuvent être observés; ils doivent être factuels et dénombrables. Ils sont souvent désignés sous le terme "indicateurs".

- ☐ Le critère choisi est observable
- ☐ Le critère est significatif pour l'étudiant
- ☐ Le critère est intéressant pour l'étudiant
- ☐ Le critère comporte un degré de difficulté susceptible de faire voir des différences entre étudiants
- ☐ Le critère présente divers degrés de réussite possibles
- ☐ Chaque critère est indépendant des autres critères
- ☐ L'énumération des critères respecte leur ordre chronologique d'apparition

6

L'identification des indices

Les indices représentent les caractéristiques qui décrivent chaque échelon le long de l'échelle descriptive. Ils sont souvent désignés sous le terme "descripteurs".

- ☐ L'indice est cohérent avec son critère
- ☐ Chaque indice désigne une caractéristique distincte des autres indices
- ☐ Les indices figurant à chaque extrémité de l'échelle sont identifiés avant tout autre indice

- ☐ L'ensemble des indices couvre toutes les possibilités d'exécution du critère (de la meilleure à la pire) susceptibles d'être observées.

7

☐ **La spécification des critères et des indices**

La précision dans la description des critères et des indices évite la confusion qui pourrait être créée par une interprétation différente pouvant en être faite par l'étudiant ou un autre enseignant.

L'illustration représente souvent la meilleure forme de spécification d'un indice lorsque les moyens techniques pour produire cette illustration sont disponibles.

- ☐ Ils décrivent l'action de façon à ce qu'il n'y ait qu'une seule interprétation possible
- ☐ Ils sont rédigés de façon précise et concise
- ☐ Ils peuvent être représentés par une illustration plutôt que des mots
- ☐ Les verbes d'action sont employés au présent et à la forme affirmative
- ☐ Ils sont spécifiés dans un vocabulaire qui rappelle les apprentissages réalisés

8

☐ **La détermination de la pondération**

Comme l'évaluation sommative requiert une note chiffrée, l'enseignant doit attribuer une valeur numérique à chaque critère et à chaque indice. Dans la perspective de l'évaluation sommative, la pondération représente un aspect important à considérer.

Lorsque les critères sont aussi importants l'un que l'autre, la pondération ne s'applique qu'aux indices: si un critère est considéré plus important que les autres, un plus grand nombre de points peut être accordé à ce critère.

9

☐ **La présentation visuelle de la fiche d'observation**

La présentation visuelle de la fiche doit en faciliter la lecture et favoriser une compréhension rapide.

- ☐ Les critères et les indices sont regroupés sur une même feuille

- ☐ La présentation de la fiche d'observation permet d'enregistrer immédiatement le mouvement observé
- ☐ La compilation du résultat final s'effectue selon une méthode rapide et efficace
- ☐ Un espace est prévu pour inscrire le nom de l'étudiant

10

☐ **Le protocole d'administration de l'instrument de mesure**

Le respect d'un protocole d'administration contribue à réduire la subjectivité des personnes qui évaluent.

- ☐ L'endroit où l'enseignant se place pour évaluer minimise chez l'étudiant la sensation d'être observé: il est placé suffisamment loin de l'étudiant et évite de lui faire face
- ☐ Un seul étudiant est évalué à la fois
- ☐ Le nombre d'essais accordés demeure le même pour tous les étudiants
- ☐ L'enseignant interprète l'action observée uniquement en fonction des indices spécifiés sur la fiche

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7C37

Évaluation d'une élaboration de programmes techniques par compétences

par
LÉVEILLÉ, Claire
directrice de l'enseignement supérieur
CARTIER, Louise
conseillère pédagogique
Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec

Association québécoise
de pédagogie collégiale

Évaluation d'une élaboration de programmes techniques par compétences.

Claire Léveillé
Directrice de l'enseignement régulier
et
Louise Cartier
Coordonnatrice de programme,
Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec.

Compétences. Avons-nous épuisé ce sujet? Devons-nous appréhender ou bien accueillir ce nouveau mandat de réviser chacun des programmes d'études techniques *par compétences?* En fait, nous en sommes encore aux balbutiements dans ce domaine puisque moins de vingt programmes de l'ordre collégial ont été révisés, jusqu'à ce jour, selon cette approche. L'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec fût largement impliqué, quant à lui, dans la révision de deux programmes techniques de la famille des sciences administratives:

- techniques de gestion des services alimentaires et de restauration;
- techniques de gestion hôtelière.

Ces projets ont débuté à l'automne 1991 par la réalisation des analyses de situation de travail. La première année de chacun des programmes révisés a été implantée dès 1993-1994 et ce, suite à l'approbation des projets de formation par la ministre de l'Éducation. L'analyse de cette double expérience nous permet maintenant d'identifier les *phases critiques* de ce processus, de même que certaines *conditions de réussite* telles que perçues par notre équipe. Ces éléments seront présentés au regard des principales phases du processus d'élaboration de programmes par compétences[1]:

1 analyse de situation de travail;
2 buts du programme et matrice de compétences ;
3 validation;
4 objectifs et standards;
5 approbation ministérielle;
6 implantation et *monitoring*.

PHASE 1 ▸
ANALYSE DE SITUATION DE TRAVAIL

La première phase du processus peut sembler anodine - à première vue! - puisqu'elle prend la forme d'une consultation auprès des expertes et des experts de l'industrie. Il n'en demeure pas moins qu'elle est jugée *critique* puisque le fruit de cette consultation devient la base de tous les travaux subséquents.
Ainsi, trois *conditions* semblent nécessaires à la production d'un rapport fiable décrivant, d'une façon exhaustive, la fonction de travail à l'étude:

- la crédibilité des expertes et des experts participant à la consultation;
- la représentation de *l'ensemble* de l'industrie par le biais du choix des participantes et des participants (divers niveaux hiérarchiques, domaines d'activités, régions, types et tailles d'entreprises);
- la compétence de la conseillère ou du conseiller technique responsable de l'animation des rencontres (deux à trois journées d'animation!).

PHASE 2 ▸
BUTS DU PROGRAMME ET MATRICE DE COMPÉTENCES

Deuxième phase du processus, deuxième et dernière phase jugée *critique* par notre équipe. Car, les membres du comité de révision doivent développer, à ce stade, une compréhension commune du rapport d'analyse de situation de travail et dégager un consensus quant aux compétences requises à l'exercice de la fonction de travail et leur importance relative au niveau du projet de formation. Les *conditions de réussite* de cette étape seraient alors les suivantes:

- la formation des agents éducatifs directement impliqués dans la démarche de révision d'un programme par compétences;
- la mise sur pied d'un comité de révision réunissant des enseignantes et des enseignants de *différentes* disciplines;

- l'encadrement continu du comité par une professionnelle ou un professionnel ayant une préoccupation programme (plutôt que disciplinaire) et capable d'effectuer un suivi quant à l'application du cadre technique fourni par la Direction des programmes;

- la révision régulière des travaux du comité par une conseillère ou un conseiller technique;

- la clarification préalable de l'ensemble des "règles du jeu" auprès du ministère en ce qui a trait à l'élaboration de la matrice de compétences.

PHASE 3 ▸
VALIDATION

La troisième phase du processus vise essentiellement à vérifier dans quelle mesure le nouveau projet de formation (buts du programme et matrice de compétences seulement) respecte l'analyse de situation de travail réalisée précédemment, tout en étant solide au regard de la didactique. Dans cette perspective, l'implication de certaines personnes ayant déjà participé à l'analyse de situation de travail devient la principale *condition de réussite* de cet exercice de validation.

PHASE 4 ▸
OBJECTIFS ET STANDARDS

La quatrième phase modifie grandement le rythme des travaux puisque la définition de tous les objectifs et standards requiert l'implication d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants et ce, compte tenu de l'ampleur du mandat et de l'expertise (disciplinaire) nécessaire à sa réalisation. D'autre part, il demeure important d'assurer la cohérence de l'ensemble du projet.

L'analyse de ces périodes intensives de travail nous a donc permis d'identifier les *conditions de réussite* suivantes:

- l'implication, au niveau du comité de révision, des enseignantes et des enseignants de la phase 2 et ce, en raison de leur formation et de leur compréhension de la matrice de compétences;

- l'implication ponctuelle des autres enseignantes et enseignants des diverses disciplines et ce, par l'intermédiaire d'un membre du comité de révision et avec son support constant;

- le suivi des travaux du comité par une professionnelle ou un professionnel ayant la vision globale du programme;

- la révision régulière des travaux par une conseillère ou un conseiller technique;

PHASE 5 ▸
APPROBATION MINISTÉRIELLE

L'actualisation de cette cinquième phase du processus fait peu appel aux ressources des collèges mais la qualité des travaux réalisés au cours des phases précédentes devient déterminante dans le délai d'approbation du projet. La rigueur des travaux et la révision linguistique concertée (ministère-collèges) du texte final seraient donc les principales *conditions de réussite* de cette étape.

PHASE 6 ▸
IMPLANTATION ET *MONITORING*

Cette sixième et dernière phase fait appel à tous les enseignantes et les enseignants puisque chacune ou chacun doit produire, à plus ou moins brève échéance, de nouveaux plans de cours et revoir, ce faisant, leurs stratégies d'enseignement-apprentissage, de même que leurs modes d'évaluation formative et sommative. Chaque personne doit également évaluer ces nouvelles stratégies suite à leur expérimentation tout en collaborant au *monitoring* du programme révisé.
Plusieurs conditions de réussite furent identifiées au regard de cette étape du processus:

- la formation des agents éducatifs, le cas échéant (approche par compétences et évaluation formative);

- l'élaboration de *guides pédagogiques* par un comité programme afin de faciliter l'appropriation du programme révisé par les enseignantes et les enseignants;

- l'encadrement des processus d'implantation et de *monitoring* par une professionnelle ou un professionnel ayant une vision globale du programme et agissant à titre de personne ressource auprès des agents éducatifs.

AU-DELÀ DE CES PHASES

Le survol des différentes phases du processus ne serait pas complet s'il était nullement question des gestionnaires pédagogiques des collèges. Car leur rôle et leur présence sont essentiels en vue de favoriser une concertation ministère-collèges, de même qu'une concertation intercollégiale. Dans le même esprit, une coordination provinciale assumée par une gestionnaire ou un gestionnaire pédagogique capable de créer un climat de collaboration et d'échanges s'avère essentielle à la bonne progression des travaux.

UN PREMIER BILAN

L'expérience vécue, au cours des deux dernières années, par le personnel enseignant de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, fût très intense puisqu'elle a permis à la fois de vérifier la pertinence de deux programmes d'études techniques au sein de la société québécoise, de réviser et préciser les objectifs de formation et d'initier une révision et une actualisation des pratiques éducatives au regard des diverses disciplines enseignées.

Force est maintenant de constater qu'il fût avantageux d'étaler le processus de révision sur plusieurs mois dans la mesure où un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants ont pu s'impliquer dans la démarche, facilitant ainsi l'implantation du programme révisé. Cette participation accrue et orchestrée des agents éducatifs, jumelée à notre volonté de maintenir une grande rigueur dans la réalisation de tous les travaux semble, par ailleurs, avoir largement contribué au succès de ces projets.

[1] *La représentation du processus d'élaboration des programmes d'études techniques par le biais de six phases distinctes est institutionnelle; ainsi, les concepts, les processus et les façons de faire sont décrits par le ministère de l'Éducation dans les textes suivants:*

DIRECTION DES PROGRAMMES, Élaboration des programmes d'études techniques - cadre général, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique, février 1994

DIRECTION DES PROGRAMMES, Élaboration des programmes d'études techniques - cadre technique, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique, février 1994.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7C40

Méthodes d'évaluation de l'enseignement

par
RACINE, Serge
professeur
Université de Montréal

Association québécoise
de pédagogie collégiale

Serge Racine
Professeur
Université de Montréal

Méthodes d'évaluation de l'enseignement[1]

Introduction

Le but de ce texte est de présenter une approche à l'évaluation de l'enseignement. Tout d'abord il s'agit de définir le processus d'évaluation. Nous insisterons ensuite sur les critères de l'évaluation de l'enseignement, les tâches administratives et pédagogiques. Puis nous présenterons les méthodes d'évaluation à savoir l'entrevue et l'analyse de documents, l'observation en classe et l'évaluation par les pairs et les étudiants.

1. Définition de l'évaluation

Face à un choix, l'évaluation est

1. **un acte professionnel crédible** (Cronbach, 1971; House, 1980; Shaver & Strong, 1982), une activité
2. **structurée logiquement** (Popham, 1975; Rossi & al., 1979; Stake, 1978; Goerlach & Racine, 1983),
3. **respectant les standards propres à cette activité** (Rosier 1988; Haney & Madaus, 1991),
4. **les normes institutionnelles** (Care, 1978; Ennis, 1975; Oliver & Shaver, 1966; Rawls, 1971) et
5. **les principes pédagogiques** (Ausubel, 1969; Bloom, 1979; Bruner, 1976; D'Hainaut, 1988),
6. **pour persuader un public spécifique quant à la meilleure alternative** (Wolf, 1974) ,
   dans un contexte formatif (l'évalué) ou **sommatif** (la société), (Turcotte, 1993; Racine, 1994),
7. **en se basant sur des critères pertinents**: la qualité et la quantité d'enseignement (Joyce & Weil, 1986) et
8. **en recueillant des indices congruents** (Hambleton, 1991; Roid & Haladyna, 1982; Saha, 1988).

Les étapes de l'évaluation de l'enseignement:

1. Définir opérationnellement les critères auxquels se réfère l'évaluation
2. Construire et administrer les instruments qui permettent de recueillir des indices congruents avec les critères
3. Vérifier par une analyse complète la valeur de l'évaluation
4. Communiquer son jugement à l'égard de l'enseignement
   4.1 à l'enseignant: évaluation formative
   4.2 à la société : évaluation sommative

2. Les critères de l'évaluation de l'enseignement

Le code d'éthique de l'enseignant n'est peut-être pas encore écrit, mais il est clair que le professeur est régi par des règles administratives et pédagogiques assez précises. D'un point de vue administratif, il doit élaborer un plan de cours dont les éléments sont formellement identifiés dans le régime pédagogique du collégial. Les règles pédagogiques sont par ailleurs formellement enseignées par les départements d'éducation et des diverses disciplines des universités qui octroient les diplômes requis pour l'enseignement collégial.

2.1 Les tâches administratives: l'élaboration du plan de cours et l'évaluation sommative

Dans le règlement sur le régime des études collégiales, l'article 20 de la section V affirme que «***le collège*** *a la responsabilité de faire établir par chaque enseignant et pour chaque cours, un plan détaillé conforme au programme. Le plan détaillé contient les objectifs du cours, le contenu, les indications méthodologiques, une médiagraphie, les modalités de participation aux cours et les modalités d'évaluation des apprentissages. Le plan de cours est distribué aux étudiants inscrits à ce cours, au début de chaque session*».

En plus de permettre une gestion cohérente et congruente, le plan de cours permet à l'évaluation d'être équitable. Le plan de cours est un contrat. L'équité est cette norme qui soutient qu'une personne est obligée de faire sa part telle que définie par certaines règles institutionnelles quand elle a accepté volontairement les bénéfices

---

[1] Texte de l'atelier présenté au 14e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, le 7 juin 1994.

d'une entente ou pris avantage des opportunités qui ont servi ses intérêts (House, 1980). Le fait d'arriver à une entente ne suffit cependant pas à garantir l'équité. Certaines autres conditions sont nécessaires à toute entente équitable et honnête. Les plus importantes sont l'absence de coercition, l'acceptation des termes, l'accord conjoint et l'information égale et entière.

Le plan de cours est un document officiel élaboré pour la gestion du travail de l'étudiant et par conséquent pour la coordination de son travail dans son programme. Le plan de cours a donc aussi un impact direct sur le travail des autres professeurs qui interviennent auprès d'un étudiant. **Le collège** doit s'assurer de la cohérence des plans de cours pour un programme donné.

La section VI du règlement sur le régime des études collégiales stipule qu'à partir de l'automne 94, «le collège adopte un politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants et s'assure de son application.», art. 25. En janvier 1996, il pourra y avoir une épreuve synthèse pour évaluer chaque programme. **Le collège** doit donc s'assurer que l'évaluation des apprentissages, **l'évaluation sommative**, dans un cours est conforme à la politique d'évaluation des apprentissages.

Ainsi, le collège doit évaluer **la présence** des éléments essentiels au plan de cours, **l'équité** envers les étudiants et la **cohérence** envers les pairs. L'évaluation du respect de ces critères peut s'effectuer par une entrevue avec l'enseignant, par l'étude des plaintes des étudiants à une personne qui leur sert d'ombudsman et par l'évaluation par les pairs.

2.2 Les tâches pédagogiques: présentation, participation, évaluation formative et reconnaissance

Compte tenu de la politique d'évaluation des apprentissages, une observation en classe de la présence et de la qualité des éléments essentiels à la tâche de l'enseignant par un expert et par les étudiants est indispensable. Ce que l'expert doit évaluer, c'est sa **congruence**, indice de validité, entre les objectifs, l'enseignement et l'évaluation.

Le professeur doit organiser son enseignement et travailler à la réussite de l'étudiant. Il doit donc se concentrer sur les facteurs qui déterminent l'apprentissage. Bloom (1979) comme une foule d'autres chercheurs, affirme que trois facteurs déterminent l'apprentissage. Ce que sait l'étudiant avant d'entreprendre un objectif détermine 50% de son rendement. Comment il se sent, d'un point de vue affectif, explique un autre 25%. La qualité de l'enseignement explique encore 25%. Selon Bloom, un professeur fournit un enseignement de qualité quand il ou elle présente ce qu'il y a à apprendre de manière engageante, quand les étudiants se mettent au travail rapidement et participent activement à leur apprentissage, que cette participation intègre une évaluation formative (diagnostic et prescription) cohérente et que l'on reconnaisse leur travail de manière convenable. De ces quatre caractéristiques d'un apprentissage de qualité, la participation de l'étudiant est la plus importante. Un apprentissage de qualité est efficace, durable, étendu, transférable, intégré dans les fonctions de l'étudiant et fait appel régulièrement aux catégories élevées des fonctions de la personne, imaginative, affective, physique, cognitive et sociale.

Les caractéristiques cognitives de départ sont pour Bloom les principales connaissances, habiletés requises à l'apprentissage d'une tâche. Un étudiant aborde une nouvelle tâche d'apprentissage avec une certaine histoire comportementale et des apprentissages acquis antérieurement. Une partie de ce passé détermine la façon dont l'étudiant se comporte vis à vis de ce nouveau défi et, par conséquent, les résultats de l'apprentissage. Les différences de niveau ou de vitesse dans l'apprentissage s'expliquent, pour une bonne part, par l'histoire de l'élève. En effet, si tous les étudiants disposent des préalables à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage particulière, la variation du niveau ou de la vitesse d'apprentissage sera moins importante que si les habiletés préalables ne sont pas également maîtrisées par tous. Les caractéristiques antérieures de l'étudiant influencent fortement la façon dont il apprendra plus tard et le temps ou l'aide dont il aura besoin pour surmonter les difficultés nouvelles.

Les caractéristiques affectives de départ constituent le second facteur de l'apprentissage. Les individus varient dans leur état affectif vis à vis des apprentissages à réaliser. Leur intérêt, leur attitude et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes varient. Si les étudiants abordaient une tâche d'apprentissage avec enthousiasme et intérêt, l'apprentissage serait beaucoup plus facile et ils apprendraient plus vite et mieux que les étudiants peu motivés. Un individu tend à aimer les activités dans lesquelles il croit pouvoir réussir ou a déjà réussi. La notion de succès implique qu'à la tâche antérieure et à la nouvelle tâche était lié un défi, voire une prise de risque. L'affect de l'étudiant peut être en partie déterminé par sa perception de la relation entre la tâche et un ensemble plus vaste de buts ou d'objectifs ultérieurs présents dans son esprit. S'il considère que la tâche va le rapprocher de ses buts, sa réaction affective sera probablement positive (et vice versa).

La qualité de l'enseignement est le troisième déterminant de l'apprentissage. Un enseignement de qualité est un environnement qui favorise l'apprentissage de tous les étudiants. Tout enseignement de qualité comprend les quatre phases suivantes. L'enseignement débute par une présentation claire de ce qu'il faut apprendre. L'étudiant connaît l'organisation, la forme, la fréquence, la signification et la variété des éléments. Suit cette présentation une participation active de l'étudiant. Il s'exerce, discute, travaille seul ou avec les autres, produit, répond et pratique. Le professeur observe l'activité de l'étudiant et lui donne un feed-back. Il s'agit d'un diagnostic et d'une prescription. On appelle aussi cette activité **"évaluation formative"**. Enfin, l'enseignement efficace se termine par un renforcement adéquat, varié et adapté à chacun. L'apprentissage n'est efficace que s'il s'accompagne d'un tel renforcement. L'enseignement de qualité intègre harmonieusement ces composantes.

La présentation des objectifs est le premier critère à vérifier. La personne réagit de manière affective à une image significative et devient rapidement disposée à passer à l'action. La manière de présenter l'objectif est donc très importante. Le succès aux activités préalables à l'objectif est la meilleure préparation à l'objectif. L'attrait d'un objectif pour une personne est un autre motif d'action. Par exemple, une personne aime les mathématiques, particulièrement quand elle a bien réussi et développé des habiletés utiles, elle aura tendance à accepter le nouvel objectif. Ces motifs sont dits intrinsèques et souhaitables. Pour motiver, il faut présenter les objectifs sous forme de tâches à accomplir et de problèmes à résoudre. Il faut demander la collaboration de l'étudiant en l'impliquant dans une tâche qui est significative pour le professeur et l'étudiant. Le professeur doit montrer à l'étudiant qu'il est important et que ce qu'il doit faire l'est tout autant. Il faut lui dire que ce qu'il va faire va le changer et pourquoi. Il faut donc montrer à l'étudiant ce qu'il va devenir. Pour cela, il faut que l'objectif soit pertinent. L'usage de la dramatisation et de l'humour est très efficace pour aider à motiver l'étudiant. Enfin, on devrait employer des techniques que suggèrent plusieurs modèles d'enseignement comme le jeu de rôle, les jeux et simulations, les enquêtes. Pour un étudiant en difficulté grave, l'emploi de méthodes d'enseignement individuelles, comme la pédagogie non directive est nécessaire. Pour les étudiants en difficultés passagères, on regardera avec avantage les méthodes qui utilisent le groupe. Pour les étudiants qui vont plus vite que les autres, on devrait leur préparer des défis personnels et les mettre à contribution pour aider ceux qui ont de la difficulté. L'étudiant doit savoir ce qu'il a à faire le plus rapidement possible.

S'assurer de la participation active de l'étudiant est le second critère. Une fois motivée, toute personne a le goût de passer à l'action. Les tenants de la psychologie cognitive et ceux du structuralisme s'accordent pour dire que c'est dans l'action que l'on apprend. En écoutant et en prenant des notes, l'étudiant apprend à écouter et à prendre des notes. L'activité d'apprentissage doit supposer un défi, un mystère. Le jeu est souvent le support le plus efficace de l'apprentissage. Sans effort, l'apprentissage est la plupart du temps superficiel. Il faut songer à un léger dépassement régulier de soi. L'étudiant dont donc passer à l'action le plus tôt possible. Le professeur compétent choisit des activités qui sont conformes aux objectifs visés (Joyce et Weil, 1986). Celui qui veut développer l'esprit critique, par exemple, doit laisser les étudiants le faire.

Donner un feed-back approprié: l'évaluation formative est le troisième critère. *Quand il apprend, l'étudiant doit être informé par le professeur en classe, de ses difficultés (diagnostic) et des activités qu'il devrait entreprendre pour y remédier (prescription). Ce* qui différencie le plus le professeur de n'importe quel médium d'enseignement,

c'est la richesse de son feed-back. Ainsi, l'évaluation formative est un feed-back donné à l'étudiant en train d'apprendre. C'est l'élément dynamique de tout enseignement de qualité. L'évaluation formative ne permet pas seulement à l'étudiant de récupérer rapidement, mais permet aussi au professeur d'améliorer, d'ajuster et d'adapter son enseignement. Il faut, cependant, que le feed-back se fasse toujours le plus près possible de l'action effectuée par l'étudiant.

L'interprétation de l'évaluation formative doit s'effectuer d'une manière critériée, c'est-à-dire en fonction des objectifs atteints. Il y a deux types d'évaluation formative: celle qui porte sur des objectifs terminaux et celle qui porte sur des objectifs intermédiaires. L'évaluation formative portant sur des objectifs terminaux indique un peu la tendance que prendra l'évaluation sommative, si rien n'est corrigé. Ce type d'évaluation donne lieu à un enseignement correctif important. L'évaluation formative reliée à un objectif intermédiaire indique si cet objectif a été atteint ou non. Une heure ou deux de récupération suffit souvent à l'atteindre.

La reconnaissance du succès est le dernier critère. Un des points forts de la psychologie est la découverte du pouvoir du renforcement sur les réactions des humains. Jeune, la personne subit des influences externes très importantes. Peu à peu, si les premières sont vécues avec harmonie, la personne intériorise le plaisir qu'elle associe à chaque activité. Un étudiant donne beaucoup d'importance à l'enseignant et à ce qu'il lui donne comme reconnaissance. Ce n'est pas juste une note, mais une reconnaissance authentique de la compétence d'une personne.

3. Les méthodes d'évaluation de l'enseignement

3.1 L'entrevue (le directeur des études), pas fiable

Au moins dans une perspective formative, le directeur des études, le conseiller pédagogique et un comité d'évaluation se doivent de rencontrer les professeurs pour évaluer leurs plans de cours et leur manière de mener l'évaluation sommative.

Certaines approches de questionnement sont directives alors que d'autres sont non directives. Dans l'approche Non directive, la personne qui fait l'entrevue parle peu et cherche à faire parler l'évalué par des énoncés et des gestes qui démontrent la compréhension et l'acceptation des idées du professeur. Dans l'approche Directive, le questionnement directif a l'avantage de ne pas déguiser les intentions, prend moins de temps et permet habituellement aux membres du comité d'évaluation d'obtenir des réponses à toutes les questions reliées aux exigences du poste. L'approche standardisée a l'avantage d'être objective et facile à administrer et les conditions d'administration sont standards. Parmi les désavantages, on peut signaler qu'un nombre infini de réponses sont potentiellement acceptables et non acceptables à chaque question; l'atmosphère impersonnelle est peu propice pour déceler des professeurs emphatiques, ouverts et créatifs; elle ne va pas nécessairement dans le sens des exigences du poste; elle n'a pas d'indice de prédiction.

Pour améliorer la rencontre avec le professeur, on devrait: poser des questions impartiales; ne pas communiquer de défi à relever ou de position à tenir; éviter les indicateurs positifs ou négatifs: sourires fréquents, regard soutenu, geste qui dit oui ou non, Il suffit de créer une atmosphère agréable de conversation, sans plus.

La fidélité. Pour maximiser l'accord entre les membres du comité d'évaluation et pour réaliser une plus grande précision, l'entrevue devrait se centrer sur un petit nombre de critères. La fidélité peut aussi être améliorée en permettant au candidat d'avoir la possibilité de répondre plusieurs fois aux questions. Deux entrevues ou plus avec des comités de personnes différentes permettent d'étendre les chances du candidat à mieux se faire connaître.

La validité. Il n'y a pas beaucoup de validité dans ce genre d'instrument. On l'utilise donc avec d'autres instruments. Il est important de rencontrer les personnes évaluées et d'écouter ce qu'elles ont à dire sur leur enseignement. L'évaluation ne devrait porter que sur le plan de cours et l'évaluation sommative.

3.2 L'analyse de la cohérence (les pairs), peu fiable

Ce que les pairs peuvent évaluer avec fidélité et validité est relié à la valeur disciplinaire des documents produits par le professeur et la cohérence de ces documents avec ceux des autres professeurs dans un programme d'études. Dans la vision de la formation générale des cégeps, ce n'est plus le contenu qui est le centre du cégep, mais bien l'étudiant. Il faut donc que les professeurs se concertent autour de l'objet de leur travail.

3.3 L'observation (un expert), assez fiable

L'observation en classe permet de voir le climat des relations des comportements des interactions des fonctionnements. L'observation en classe permet de regarder simplement et directement comment les événements surviennent. L'observation en classe aide à comprendre et à améliorer l'enseignement. Celui-ci est un système dont les nombreuses composantes sont en interaction. L'observateur fait partie intégrante du système.

Pour avoir de bonnes relations avec les professeurs, il faut établir un climat d'observation favorable. Il s'agit d'abord d'informer le professeur de l'intention et de la nature de l'observation. Plusieurs enseignants ont très peur d'être observé. Il faut que le processus entier soit mené de la manière la moins artificielle et encombrante possible et avec le moins de dérangement de la routine. Il faut qu'une bonne communication soit maintenue tout au long du processus d'évaluation.

3.3.1. Étapes de l'observation en classe

1 Établir un climat positif
2 Identifier le cadre d'évaluation
3 Identifier les facteurs qui influencent l'observation
4 Déterminer de manière opérationnelle les critères d'évaluation
5 Élaborer l'instrument d'observation: les méthodes
6 Choisir le moment et la durée nécessaires à l'observation pour obtenir un échantillon représentatif des événements à observer.
7 Vérifier la fidélité et la validité de l'évaluation.

3.3.2. Identifier le cadre d'évaluation

1 L'intention: Évaluation formative ou sommative.
2 Les types d'objectifs visés: activités d'enseignement et d'apprentissage.
3 Le contexte social: Évaluateurs: Direction, le conseiller pédagogique.
4 La loi et les conventions: les politiques d'évaluation, les conventions.
5 L'expulsion est toujours à l'arrière plan du processus d'évaluation.
6 La confidentialité des résultats.
7 Le temps: De 2 à 5 observations, de 5 à 12 minutes chacune pour un total d'une heure.
8 La compilation et la communication: doivent s'effectuer le plus tôt possible après l'évaluation
9 La formation: L'observateur doit apprendre:
- à voir la classe à travers la structure de l'instrument
- à codifier et/ou enregistrer ce qui est vu selon la méthode prévue

3.3. 3. Identifier les facteurs qui influencent l'observation

1 La nature des choses à observer: les activités d'enseignement et d'apprentissage.
2 La compétence du professeur à l'égard de ce qu'il enseigne, sa discipline et sa pédagogie.
3 Le type et le nombre d'étudiants et le genre de milieu socio-économique.
4 Le niveau académique.

5 Certaines caractéristiques du professeur: personnalité, âge, sexe, ethnie, langue poids, grandeur, timbre de la voix.
6 Autre: Valeurs, besoins, type de fonctionnement de l'institution.

3.3.4. Déterminer de manière opérationnelle les critères d'évaluation

1 Parmi les innombrables aspects à observer dans la structure complexe d'un enseignement,
- il faut choisir ce qui est **important**.

2 Dans la densité des phénomènes, beaucoup de choses arrivent en peu de temps.
3 Les objets à évaluer:
- La présentation des objectifs d'apprentissage
- La participation des étudiants
- La communication verbale / non verbale / écrite (qualité et quantité)
- L'organisation
- Les interventions: directes / indirectes
- Le feed-back: l'évaluation formative (diagnostic et prescription)
- L'encouragement / le renforcement / la récompense / les punitions
- Les stratégies, la résolution de problèmes, la créativité
- Les activités d'enseignement et d'apprentissage
- Le temps et la durée des interventions

3.3.5. Les méthodes pour élaborer l'instrument d'observation

Deux choses sont essentielles à la réussite d'une observation
1 Une approche systématique
- pour élaborer des instruments dont les événements à observer sont définis de manière opérationnelle
- pour recueillir l'information (les indices)

2 Une évaluation valide et fidèle

3.3.5.1 Méthodes d'observation de rendement (quantité)

1 Les systèmes à catégories
2 Les systèmes à signes

3.3.5.2 Méthodes formées d'échelles d'appréciation de performance (qualité)

3.3.5.3 Méthodes basées sur des systèmes narratifs

3.3.6. La fidélité et la validité

1 La fidélité. Il s'agit de présenter de l'évidence que l'évaluation, si elle était répétée dans les mêmes conditions et avec la même méthode, donnerait effectivement le même résultat. Il y a manque de fidélité si le phénomène étudié est instable, les observateurs ne s'entendent pas entre eux et si l'instrument ne fournit pas des résultats semblables d'une fois à l'autre.

2 La validité. Dans toute évaluation, il faut présenter de l'évidence que l'activité évaluée est bien celle que l'on avait l'intention d'évaluer.
- La validité de contenu: un échantillon représentatif
- La validité prédictive: une autre évaluation valide donne les mêmes résultats
- La validité de construit: l'activité est logiquement reliée au critère.

3.4 Le témoignage des étudiants, tout à fait fiable

Les étudiants sont la source principale d'informations sur la présence et l'organisation des objectifs d'apprentissage, la participation des étudiants, le feed-back pédagogique (diagnostic et prescription) et le renforcement du succès. Les étudiants sont les évaluateurs logiques de la qualité, de l'efficacité et la satisfaction des composés de l'enseignement. On peut les interroger sur la clarté et la pertinence des exposés, l'efficacité de l'organisation, la fréquence des travaux personnels, les contenus fréquents et sur la motivation et l'encouragement des étudiants.

L'évaluation par les étudiants favorise la communication professeur / étudiants. L'évaluation par les étudiants peut servir au professeur à améliorer ses cours, aux étudiants à choisir leurs cours, aux administrateurs à promouvoir ou sélectionner les professeurs. Les étudiants sont consistants dans leur évaluation . La recherche a montré une corrélation très élevée des évaluations des étudiants d'une année à l'autre pour un même professeur. Les étudiants sont des évaluateurs compétents quand on leur demande de témoigner de ce qu'ils ont vu et entendu. Les étudiants demeurent des évaluateurs impartiaux même s'ils aiment sa personnalité. L'évaluation des étudiants n'est pas un concours de popularité. Ils sont aussi très constants dans leur jugement à l'égard d'un enseignant même 10 ans plus tard.

La fidélité et la validité des évaluations de l'enseignement par les étudiants

Les instruments et les procédés élaborés correctement pour les administrer permettent d'obtenir des coefficients de consistance interne élevés, donc fidèles. Il importe d'élaborer des échelles d'appréciation que l'on a validées auprès de juges experts, de collègues, de l'évaluation des étudiants des années précédentes et de la corrélation avec des mesures d'apprentissage.

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants avant de recevoir leurs notes est la même qu'après les avoir reçues. De plus, les notes que les étudiants reçoivent dans leurs cours sont en corrélation faible avec les évaluations qu'ils font de l'enseignement. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants favorise l'amélioration de l'enseignement seulement si elle s'accompagne d'une consultation personnalisée.

Le sexe des étudiants évaluateurs, le moment de la journée où se fait l'évaluation, que le cours soit majeur ou mineur et le niveau du cours n'ont aucun effet sur l'évaluation des étudiants. Par contre, le nombre d'étudiants dans la classe, que le cours soit préalable ou optionnel et le rang pédagogique du professeur ont parfois un effet significatif sur l'évaluation des étudiants.

Les critères d'évaluation

1 Cours: Organisation, structure, objectifs, difficulté, rythme, pertinence, contenu, utilité.
2 Enseignement: Clarté, pertinence et méthode de présentation, participation, travail, interaction des étudiants, feed-back (diagnostic et prescription) aux étudiants, renforcement des acquisitions, caractéristiques de l'enseignant, sa compétence à enseigner, dans sa matière.
3 Apprentissage: Préalable, acquis par les étudiants dans le cours, motivation et satisfaction des étudiants, sentiment de compétence, désir de poursuivre...

Les types d'échelle d'appréciation

1 Élaborée par le professeur pour un cours particulier. Les résultats sont très valides et utiles pour le professeur.
2 Élaborée par un professeur à partir d'une banque d'items construite par son institution.
3 Une section d'items standardisés applicables à presque tous les cours et tous les professeurs avec des sections optionnelles additionnelles formées d'items choisis à partir d'une banque d'items institutionnelle.
4 Le professeur choisit des formes standardisées disponibles: cours magistral, discussion ou laboratoire.
5 Une forme standardisée pour les enseignants et tous les cours.

Les sortes d'items

1 Items à réponse élaborée: permet les nuances. C'est ce que les professeurs préfèrent
Ne s'interprète que pour un professeur.

2 Items à réponse forcée:
- OUI / NON
- FORTEMENT EN DÉSACCORD EN DÉSACCORD INDIFFÉRENT EN ACCORD FORTEMENT EN ACCORD
  -2 -1 0 +1 +2
- Trouvez-vous telle activité adéquate, pertinente, satisfaisante...
  0 = NON 1 = UN PEU 2 = ASSEZ (SUFFISAMMENT) 3 = TOUT À FAIT

La sélection des items (en fonction des critères)

1 Utiliser les tests vérifiés disponibles des autres institutions ou individus.
- Faire l'analyse de contenu ou l'adapter

2 À partir de banques d'items
- Faire l'analyse logique, empirique des items

3 Construire les items soi-même
- Type d'échelle, type d'items
- Les organiser en questionnaire
- Les regrouper (par critères) en échelles: les étiqueter
- Les rendre faciles à lire, rapides à répondre
- Planifier la correction, la pondération

L'administration de l'échelle

1 Il est préférable d'administrer l'échelle d'appréciation d'une manière formelle dans la classe en donnant des directives communes et assez de temps pour compléter le questionnaire.

2. Si l'enseignant administre son propre questionnaire, il devrait lire les directives, choisir un étudiant qui ramasserait les copies remplies, qui les déposeraient dans le casier postal du professeur. puis le professeur devrait quitter la classe, SAUF si le professeur leur dit que leurs réponses ne serviront que d'une manière formative pour améliorer son cours.

La fidélité et la validité des appréciations

La fidélité: L'évidence que l'instrument fournit des réponses stables d'une administration à l'autre dans un même cours. La consistance (le degré d'accord) des réponses d'un étudiant à l'autre (un écart-type faible pour un item, par exemple).

La validité: - Logique: Jugement sur le contenu du questionnaire: clarté et pertinence des items
Représentativité des items par rapport aux critères choisis
Se fait à l'aide d'un groupe d'expert
- Empirique: "Jusqu'à quel point l'échelle mesure ce qu'elle est sensée mesurer?"
Corrélation avec d'autres mesures validées.

Les destinataires de l'évaluation

- Pour ne pas compromettre l'utilité de l'évaluation, il convient de transmettre les résultats d'une manière adéquate, avec à propos et au bon moment.
- A qui s'adresse l'évaluation?
  - Au professeur pour qu'il améliore son cours
  - Aux étudiants pour qu'ils choisissent leurs cours
  - Aux administrateurs pour la sélection, la promotion ou le renvoi des professeurs.
  - Au public en général

- Il est intéressant de
  - pondérer les réponses (en leur donnant une valeur numérique) de manière à calculer des statistiques descriptives (moyenne, écart-type)
  - rapporter les résultats par item, par sous-échelles, pour le total
  - faire la somme par classe, par département, par institution...

L'interprétation

La recherche sur les échelles d'appréciation a montré un biais évident des réponses. Les étudiants ont tendance à répondre de manière positive. Ce qui nécessite un ajustement au moment de l'Interprétation.

L'efficacité des appréciations des étudiants

Quand les professeurs reçoivent un feed-back des étudiants à la mi-session, non seulement ils reçoivent une appréciation plus élevée à la fin de la session, mais, en plus, leurs étudiants ont un meilleur rendement, sont davantage motivés pour des apprentissages ultérieurs et pour appliquer le matériel appris (transfert). Quand les professeurs et les cours sont très appréciés, les étudiants ont un rendement cognitif et affectif plus élevé. Les professeurs seraient enclins à accorder un temps et des ressources nécessaires pour devenir d'excellents enseignants s'ils sentaient que ces efforts étaient récompensés adéquatement. Il y a très peu de systèmes développés qui tiennent compte de l'évaluation de l'enseignement d'une manière systématique, objective, compréhensive pour améliorer l'enseignement et pour encourager le succès.

5. L'analyse de données

On aura remarqué que l'évaluation par les étudiants est somme toute la méthode la plus fiable et valide d'évaluer l'enseignement. Elle est cependant partielle. Que penser d'un bon enseignant aux vues des étudiants qui n'enseigne pas les bonnes choses. Comme les étudiants eux-mêmes ont tendance à biaiser positivement leur évaluation et à se sous-estimer et se culpabiliser, sans trop comprendre pourquoi ils ne réussissent pas, il faut que l'expert impartial entre dans la classe pour voir le climat. Parfois, les étudiants peuvent être tellement dépassés par l'ampleur du défi que pose un programme, qu'ils pensent qu'il est naturel d'endurer toutes sortes de pressions inutiles et néfastes que posent certaines situations de compétition. Enfin, le directeur des études doit rencontrer chaque professeur pour évaluer ses plans de cours et sa formule d'évaluation sommative. La concordance des mesures sert à valider les évaluations les unes avec les autres. Les plus valides servent de base d'évidence pour les moins valides et fidèles.

Conclusion

L'évaluation de l'enseignement est nécessaire. D'abord, les professeurs ont un besoin urgent de support pédagogique pour les aider à intégrer sur place les nouvelles connaissances pédagogiques pour faire face de manière efficace à la réalité actuelle. Nous faisons face à de nouvelles valeurs qui créent chez l'enseignant un sérieux vide de compétence pédagogique. Quand un professeur accuse l'étudiant de ne pas être motivé. Quand la faute des difficultés d'apprentissage est toujours et uniquement du côté de l'étudiant. Encore aujourd'hui, l'étudiant est tout seul avec sa note. Personne n'est plus là pour partager la responsabilité du succès ou de l'échec. Le coach est absent de la salle des joueurs qui fêtent leur victoire ou pleurent leur défaite. Le rôle du professeur est-il celui d'entraîneur ou de juge de ligne ou les deux à tour de rôle? Comment une personne sans formation pédagogique suffisante peut-elle se urer d'affaire? Il y a tellement de différences entre les professeurs au niveau de leur compétence pédagogique. Pour qui enseignons-nous? C'est la question à laquelle on devra répondre quotidiennement par une évaluation formative qui va aider à diagnostiquer les difficultés et proposer des solutions. L'évaluation sommative est aussi nécessaire pour garantir une conduite professorale convenable et acceptable socialement. Préalable à l'évaluation sommative, il faudra cependant bâtir un code d'éthique ou au moins une politique d'évaluation de l'enseignant qui propose des règles de conduite que tous auront acceptées démocratiquement.

Bibliographie

AUSUBEL, D. P. & al. (1969), *School Learning - An Introduction to Educational Psychology*, Holt, Rinehart and Winston Inc.

BLOOM, B.S. (1979), *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Labor-Nathan, Coll. 2000.

BRUNER, J, & al. (1967), *A Study of Thinking*, Science Editions.

CARE, N. S. (1978), "Participation and policy", *Ethics*, 88 (july): 316-337.

CRONBACH, L. J. (1971), "Test validation". In R. L. Thorndike (ed.) *Educational Measurement*, American Council on Educaiton.

D'HAINAUT, L. (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor Nathan, Coll 2000.

ENNIS, R. H. (1975), "Equality of educational opportunity", College of Education, Univ of Illinois (mimeo).

FLANDERS N.A. (1966), *Interaction analysis in the classroom: A manual for observers*, School of Ed., U. of Michigan.

GOERLACH L & RACINE S. (1983), *La gestion pédagogique*, U de M, Repères en édudation.

HANEY, W. & MADAUS, G. (1991), "The evolution of ethical and technical standards for testing". In Hambleton & Zaal (Eds.) *Advances in Educational and Psychological Testing*, Kluer Academic Publishers.

HAMBLETON, R. K. (1991) "Advances in Criterion-Referenced Measurement". in In Hambleton & Zaal (Eds.), *Advances in Educational and Psychological Testing*, Kluer Academic Publishers.

HOUSE, E. R. (1980), *Evaluating with Validity*, Sage Publications, Inc.

JOYCE, B. / WEIL, M. (1986), *Models of Teaching*, 3e éd., Prentice Hall, 1986.

MILLMANN, J. (1981), *Handbook of Teacher Evaluation*, Sage, 1981.

National Study of School Education (1978), *Evaluative Criteria*, Author.

OLIVER, D. & SHAVER, P. (1966), *Teaching Public Issues in the High School*, Houghton Mifflin Co.

POPHAM, W. J. (1975), *Educational Evaluation*, Prentice-Hall.

RACINE, S. (1994), *Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à son ensignement en 9 étapes.* AQPC.

RAWLS, J. (1971), *A Theory of Justice*, Havard Univ. Press.

ROID G.H. & HALADYNA, T.M. (1982), *A technology for test-item writing*, Academic Press.

ROSIER, M. J. (1988) "Survey Research Methods", In *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*, J. P. Keeves (Ed.), Advance in Education, Permagon Press, 107 - 113.

ROSSI, P. H. & al. (1979), *Evaluation: A Systematic Approach*, Sage Publications.

SAHA, L. J. (1988), "Sociometric methods", In *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*, J. P. Keeves (Ed.), Advance in Education, Permagon Press, 753 -755.

SHAFTEL, F, & SHAFTEL, G. (1982), *Role Playng in the Curriculum*, Prentitce-Hall.

SHAVER, J.P. & STRONG, W. (1982). *Facing Value-Decisions: Rationale-Building for Teachers.* New York: Teachers College Press.

STAKE, R. E. (1978), "The case study method in social inquiry". *Educational Researcher*, 7, Feb. 5-8.

TIEMANN, P.W., & MARKLE,S.M. (1978), *Domain-referenced testing in conceptual learning*, AERA.

TURCOTTE C.(1993), *Un modèle de la compétence scolaire*, U de M., Thèse de Ph. D.

WOLF, R. L. (1974), "The use of judicial evaluation methods in the formulation of educational policy". *Educational Evaluation and Policy Analysis 1*, May - June, 19 - 28.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

7D45

L'évaluation telle que perçue par d'anciens cégépiens

par
FAUCHER, Nicolas, LABERGE, Clément
étudiants
Université Laval

Association québécoise
de pédagogie collégiale
aqpc

L'évaluation telle que perçue par d'anciens cégépiens

Nicolas Faucher
Clément Laberge
Étudiants
Université Laval

Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, nous aimerions apporter quelques précisions.

- Le point de vue que nous présentons est celui de deux étudiants ; s'il reflète une conception qui semble être véhiculée par plusieurs de nos confrères, il demeure un point de vue personnel et n'est pas le résultat d'un sondage d'opinion auprès de la population étudiante.

- Il sera souvent question ici d'« objectifs ». Cette notion renvoie à l'ensemble des points de repère qui permettent de savoir ce qui devrait être évalué par rapport à ce qui a été enseigné. Nous ne sommes pas familiers avec la nouvelle terminologie imposée par le ministère dans le cadre de « l'approche par compétences ». Nous continuerons donc à employer le terme « objectif » qui, d'une manière ou d'une autre, n'est pas dénué de sens au regard des nouveaux programmes.

- Nous ne nous attarderons pas sur les différentes modalités d'évaluation. Nous sommes conscients qu'il peut y avoir de bonnes comme de mauvaises évaluations et ce, peu importe la méthode choisie (choix de réponses, questions à développement, évaluation orale, etc.).

- Il est évident que toute notre conception de l'évaluation tire son origine de notre vision du système d'éducation, sujet que nous ne développerons pas ici. Disons seulement que pour nous, le système d'éducation doit avoir pour objectif de fournir au plus grand nombre possible une éducation de qualité. Il ne s'agit pas de former une élite parmi une masse. Nous croyons qu'une société gagne à avoir le plus grand nombre possible de gens bien formés et éduqués.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Évaluer, lorsqu'il est question d'évaluation des apprentissages, c'est, selon nous, diffuser une interprétation d'informations sur l'atteinte d'objectifs préalablement établis, afin de permettre aux personnes concernées de prendre des décisions pertinentes.

Le geste d'évaluer revêt donc plusieurs aspects : élaborer des moyens d'obtenir des données qualitatives ou quantitatives en ce qui touche l'atteinte des objectifs, faire en sorte que les résultats soient liés au travail d'apprentissage, interpréter les résultats en tenant compte des circonstances de l'évaluation, diffuser les résultats aux personnes concernées, générer de l'information pertinente tant pour l'évaluateur que pour l'évalué, permettre de prendre des décisions au sujet de la poursuite ou de la sanction de l'apprentissage.

Le but d'une bonne évaluation est donc de rendre le jugement le plus juste possible concernant l'atteinte des objectifs d'un cours et, éventuellement, de renseigner sur ce qui « reste à faire ». C'est dans cette optique, et dans cette optique seulement, qu'une évaluation devrait être conçue.

NOTRE EXPÉRIENCE

Comment avons-nous, en tant que cégépiens, vécu l'évaluation à laquelle nous avons été soumis ?

Tout d'abord, disons que les méthodes tout comme la qualité des évaluations ont été très diversifiées. Plusieurs de ces évaluations peuvent correspondre raisonnablement à la définition que nous venons de présenter. Toutefois, nous avons aussi rencontré des pratiques plus ou moins répandues que nous considérons mauvaises et à propos desquelles nous formulerons une critique.

La négligence

Certains enseignants n'accordent pas une importance suffisante au geste pédagogique qu'est l'évaluation. Il en résulte des examens bâclés dont on ne peut tirer aucune information. Nous pensons aux examens préparés la veille ou le jour même de l'épreuve, aux examens qui n'ont pas été retravaillés depuis dix ans, etc. Il est vrai qu'au bout du compte, pour l'étudiant, l'important est d'avoir compris en sortant du cours. Les notes d'examens ne servent plus à rien une fois rendu sur le marché du travail. C'est vrai ! Pourtant, le parcours qui va de l'examen au marché du travail, lui, est parsemé d'étapes où la note prend tout son sens. Un sens parfois même disproportionné. Or il n'est pas rare de voir des gens dont le cheminement scolaire et l'orientation professionnelle sont chambardés par quelques notes trop faibles. Si de telles notes sont méritées, alors c'est à l'étudiant d'en assumer les conséquences, mais si elles ne le sont pas... Pensons donc aux conséquences considérables que peut provoquer une évaluation inadéquate. Il importe que le résultat de l'évaluation soit directement relié au travail d'apprentissage et à la maîtrise des objectifs du cours démontrée par l'étudiant et non pas à la négligence de l'enseignant.

Le syndrome de la perfection

Plusieurs enseignants refusent systématiquement de donner la note maximum, c'est-à-dire 100 %, sous prétexte que cela signifierait l'atteinte de la perfection et que la perfection ne peut être atteinte. Nous considérons, pour notre part, nous l'avons dit, qu'une évaluation doit être construite à partir des objectifs du cours. Or, jamais encore nous n'avons remarqué « l'atteinte de la perfection » comme faisant partie des objectifs d'un cours. D'ailleurs, qui peut prétendre enseigner la perfection ? Qui peut prétendre savoir comment l'évaluer ?

Puisque la perfection ne peut être atteinte et que cette supposée perfection est égale à 100 %, où donc se trouvent les notes qui, elles, peuvent être atteintes ? Certains diront qu'un étudiant ne peut dépasser une note de 95 %, d'autres fixeront la limite à 80 %, certains iront même jusqu'à 75 %... On le voit, cette pratique est un non-sens et elle conduit à l'arbitraire le plus total.

En tant qu'étudiants, nous trouvons inacceptable, voire scandaleux, que certains de nos résultats soient reliés à la chance – qui consiste ici à tomber sur le professeur qui donne 95 % au lieu de 75 % comme note maximale – plutôt qu'à la qualité des apprentissages que nous avons faits. Tant que cette pratique, indéfendable selon nous, sera tolérée, les notes attribuées n'auront aucune valeur. Cela aura pour effet de faire échouer certains à tort, et de faire croire à d'autres qu'ils sont « nuls » parce que leur enseignant les compare avec un modèle de perfection ou avec les grands maîtres de la discipline en question.

Le syndrome de la moyenne parfaite

Certains enseignants cherchent par tous les moyens possibles à obtenir la « moyenne parfaite », qu'on situe généralement entre 70 et 75 %. Cette pratique amène des examens plus faciles si la moyenne de l'examen précédent est forte ou, à l'inverse, rend l'évaluation suivante beaucoup plus difficile pour ramener la moyenne à 70 %. En fait, cela revient à considérer la moyenne comme une garantie absolue de la qualité d'une évaluation. On considère alors l'obtention d'une moyenne de 70 % comme un objectif et non comme un résultat, ce qu'une moyenne devrait être. Il est vrai qu'une moyenne très faible peut être le signe d'un examen trop difficile. Mais ce n'est pas nécessairement le cas. Plusieurs autres facteurs peuvent influencer le rendement d'un groupe ; la qualité de l'enseignement est parmi ceux-là. Ainsi, bien qu'une moyenne puisse être un indicateur et commander un ajustement, il est absurde de s'y limiter pour juger de la qualité d'une évaluation et de ne pas poursuivre la réflexion plus loin. De la même façon, c'est jouer à l'autruche que de prétendre qu'on a bien enseigné seulement à partir du fait que la moyenne se situe aux alentours de 70 %.

Autre objection : s'il est fondé de dire qu'un enseignant consciencieux cherche constamment à améliorer ses méthodes pédagogiques et la qualité de ses interventions ; s'il est pertinent de croire que la qualité de la pédagogie d'un enseignant influence l'apprentissage des gens qui suivent son cours ; s'il est justifié de croire qu'en moyenne la compétence des étudiants au début d'un cours reste sensiblement la même d'année en année, comment se peut-il que la moyenne des résultats des examens construits par un enseignant demeure toujours la même ? En améliorant la qualité de son enseignement, l'enseignant ne devrait-il pas, au fil des ans, voir aussi augmenter la qualité de l'apprentissage des élèves, ce qui devrait se refléter dans la moyenne de la classe ? Si la moyenne d'un enseignant reste toujours la même, faut-il conclure que celui-ci hausse progressivement ses standards et qu'aujourd'hui échouent des élèves qui, il y a dix ans, auraient réussi le cours ? Nous laissons à chacun le soin de répondre à ces questions.

La frénésie du classement

Il existe déjà dans notre système d'éducation nombre de mesures qui servent à classer les étudiants. Pour des raisons justifiables de classement, de comparaison, de repères standards, nous nous sommes dotés de moyens comme la « cote Z ». N'est-ce pas suffisant ? Quel besoin avons-nous de poursuivre cette attitude de compétition dans la classe ? Pourquoi inclure dans les examens des questions dont la seule utilité est de départager les forts des faibles ? Il ne s'agit pas ici de bannir l'enrichissement ni les récompenses à l'effort. Au contraire ! Mais si l'enrichissement est utile à ceux qui ont atteint les objectifs, il ne doit pas nuire à ceux qui ne les ont pas encore atteints. Autrement on fausse le résultat qui devrait être signe du degré d'atteinte d'objectifs du cours et non pas d'objectifs d'enrichissement.

Si collectivement nous jugeons justifié de se donner des moyens de souligner les compétences exceptionnelles et de souligner la performance de ceux qui dépassent les objectifs, faisons-le, mais systématiquement et à la suite d'un consensus. En dehors de ce consensus, au milieu de l'arbitraire, la note perd toute signification. Dans un tel contexte, nous ne pouvons être d'accord avec ce type de pratiques.

Une mauvaise corrélation « quoi-comment »

Il va sans dire que certains types d'évaluations sont plus appropriés pour certains types d'apprentissages. Les examens théoriques sont inadéquats, tout au moins insuffisants, pour évaluer des compétences pratiques et techniques. Mais au-delà de cette évidence, il demeure que certains enseignants croient bien évaluer simplement parce que leurs examens mentionnent le sujet traité en classe. Ce n'est pas, par exemple, parce qu'une question d'examen mentionne Freud qu'elle suscitera

nécessairement une réponse permettant de bien analyser la compréhension que manifeste l'étudiant des théories de Freud et ainsi de mesurer l'atteinte des objectifs correspondants. Combien de fois s'est-on fait surprendre par des évaluations de « par cœur » après s'être fait dire à plusieurs reprises que l'important est de comprendre et non de simplement répéter ce qu'il y a dans les notes de cours ? Force nous est de constater que cette corrélation entre ce qui doit être évalué et ce qui est demandé lors de l'évaluation est souvent déficiente. Ici encore, plusieurs enseignants gagneraient à réfléchir davantage au geste d'évaluer et à ses conséquences.

Le « c'est fini-on-n'en-parle-plus »

Voilà une conception du geste d'évaluer qui mérite aussi notre attention. Plusieurs enseignants, semble-t-il, croient que toute évaluation est un geste final, définitif et immuable. Or, nous n'étudions pas pour passer un examen ni pour être bêtement évalués. Nous étudions pour apprendre ! Et l'évaluation sert à mesurer nos apprentissages. Ainsi un enseignant ne devrait pas s'arrêter à une note brute. Il faut revenir sur l'évaluation, permettre d'en tirer toute l'information importante. Trop souvent, une fois l'examen terminé, on n'en parle plus, ce qui est déplorable car des étudiants se trouvent ainsi à accumuler des lacunes d'apprentissage tout au long de leurs études. L'évaluation est un outil dans les mains des enseignants et des étudiants. Elle doit servir à favoriser les apprentissages ultérieurs et non à simplement obtenir un résultat numérique ou à calculer des moyennes.

Le système

Nous avons critiqué ici plusieurs pratiques d'évaluation ; bien qu'une grande part des responsabilités dans les lacunes de l'évaluation revienne aux enseignants, d'autres relèvent du système d'éducation. N'est-ce pas ce système qui nous impose des sessions d'une durée fixe et un classement par « cote Z ». N'est-ce pas au niveau du système que le consensus est manquant et à cause de lui que la formation des enseignants est déficiente ? Il y a là aussi du travail à faire ! Nous sommes conscients que bien des contraintes imposées tant aux enseignants qu'aux étudiants tiennent aux caractéristiques du système dans lequel nous évoluons et qu'il faudra bien, un jour, aborder ces questions de front…

CONCLUSION

En terminant, nous souhaitons souligner parmi les pratiques rencontrées au cours de nos études collégiales : celles qui accordent une importance à une évaluation de qualité, celles qui portent sur les objectifs du cours, celles qui permettent de bien saisir la signification du résultat de l'évaluation ainsi que celles qui facilitent le cheminement subséquent et qui permettent de porter un jugement valable quant à l'atteinte des objectifs d'un cours.

À l'inverse, nous tenons à dénoncer sévèrement : celles qui ne sont pas basées sur les objectifs, celles qui sont perçues comme des fins et non comme des moyens, celles dont les objectifs ne peuvent pas être atteints, enfin celles qui mènent presque exclusivement à des classement et à des comparaisons.

À l'égard des recommandations et des critiques véhiculées par nos propos, tous sont évidemment libres de faire ce qu'ils veulent. Nous croyons toutefois fermement qu'il est essentiel d'accorder à l'évaluation, en tant que geste pédagogique, une très grande importance ! La portée d'une mauvaise évaluation peut être considérable !

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

8A49

L'évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité ?

par
LAVEAULT, Dany
professeure, Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité ?

Dany Laveault
Professeur
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Évaluer, c'est risquer de constater qu'on s'est trompé. En prenant le relevé de sa position, le pilote de bateau prend le risque de s'apercevoir qu'il a dévié de sa course. Mais, pour le pilote, ne pas relever sa position de façon régulière, c'est s'exposer à des erreurs bien plus grandes. Donc, évaluer est un bien moindre risque que de ne pas évaluer.

En accompagnant la réforme de l'enseignement collégial de nouvelles règles relatives à l'évaluation, l'institution collégiale a pris un risque. Ce risque n'a toutefois rien de comparable à celui que représenterait une mauvaise connaissance de la situation actuelle. Pas d'évolution sans évaluation, même si celle-ci est imparfaite. On n'a qu'à considérer les sciences physiques. Les premiers thermomètres à alcool étaient des instruments imparfaits de mesure de la température. Cela n'a pas empêché la thermodynamique de se développer. L'avenir dira sans doute la même chose des instruments de mesure actuels dans le domaine de l'éducation.

Évaluer c'est également être ouvert au changement. Pas nécessaire d'évaluer, de prendre des risques, si l'on ne veut rien changer quoi qu'il advienne, ou encore si l'on croit que tout va bien. Or, les nouvelles règles d'évaluation au collégial auront des répercussions sur le rôle d'évaluateur de l'enseignant. Ce rôle est appelé à évoluer, ce qui entraînera inévitablement de nouvelles responsabilités et de nouveaux risques.

Avec les nouvelles politiques en matière de réussite scolaire au collégial, notamment, les attentes envers l'enseignant comme évaluateur ont changé. Celui-ci doit toujours sanctionner la réussite, mais il lui faut aussi « fabriquer » la réussite. Ainsi, le rôle d'arbitre de l'enseignant n'est plus considéré comme suffisant. Cette fonction ne crée pas la réussite, elle la détecte. Il s'agit alors d'effectuer une sélection, ou plutôt une élimination, des candidats « inaptes ». Il y a, dans cette conception de l'évaluation, essentiellement sommative et normative, un relent d'eugénisme hérité du début du XX^{e} siècle.

Aujourd'hui, on s'attend à ce que l'enseignant assume une fonction d'évaluation davantage congruente avec son rôle d'éducateur. Dans ce but, il doit élaborer des moyens de formation appropriés et, bien sûr, savoir précisément en quoi consiste la réussite. Pour cela, il faut préciser clairement les attentes en termes de compétences, de performances et d'objectifs à atteindre.

Il fut un temps où définir la réussite était relativement simple. Réussir, c'était être parmi les meilleurs, peu importe en quoi. Réussir, c'était terminer un cours, peu importe ce qu'on avait eu le temps d'y voir. Maintenant, réussir, c'est démontrer un ensemble de compétences minimales et le rôle de l'enseignant ne se limite pas à déterminer si l'élève possède ces compétences minimales, il lui faut aussi s'assurer que des moyens adéquats ont été pris pour que l'élève puisse les acquérir.

RÉUSSIR, ÉVALUER : UNE CORESPONSABILITÉ

On entend parfois dire d'un professeur qu'il « a fait échouer » un élève. Faut-il entendre par là que le professeur a si mal enseigné que l'élève n'a pu réussir son cours ? Ce genre de discours ne devrait donner lieu qu'à une seule interprétation : l'élève a raté l'ensemble des travaux et examens. Mais, comme c'est la même personne qui *construit l'examen* et *prépare à l'examen* (imaginons un entraîneur d'une équipe de hockey qui pourrait en même temps jouer le rôle d'arbitre au cours d'un match), une telle procédure crée une ambiguïté qui a pour effet de responsabiliser à l'excès l'enseignant dans l'échec ou la réussite de l'élève. Rien de surprenant que, dans une telle perspective, plusieurs élèves – en particulier ceux qui échouent – développent un style externe d'attribution causale. S'ils échouent, ce n'est pas leur faute, c'est celle de l'enseignant.

Dans un sens, il est plus facile de se prononcer sur une réussite que sur un échec. Pour pouvoir se prononcer clairement sur un cas d'échec scolaire, nous devons nous assurer que les moyens appropriés pour permettre l'apprentissage ont été pris et que les élèves ont été soumis à une évaluation équitable. Sinon, l'échec de l'élève est l'échec d'une formation (ou d'une évaluation) et non celui d'un apprentissage. Se prononcer sur une réussite est beaucoup plus facile. Lorsqu'une équipe gagne la coupe Stanley, on ne se demande pas si c'est davantage à cause de l'entraîneur que des joueurs. Par contre, si elle perd, les journalistes sportifs peuvent tergiverser longtemps sur le rôle de l'entraîneur ou des joueurs dans la défaite. Mais, si l'on peut démontrer que l'entraîneur a pris toutes les dispositions adéquates pour s'assurer de la réussite de son équipe, il ne peut être blâmé.

Où débute et où s'arrête la responsabilité de l'enseignant dans l'échec de l'élève ? Plusieurs enseignants craignent que les nouvelles mesures relatives à l'évaluation dans les collèges ne se traduisent par une plus grande imputabilité. En mettant l'accent sur l'évaluation formative, par exemple, ne vient-on pas accroître la responsabilité de l'enseignant ? En créant des examens uniformes nationaux, ne va-t-on pas créer une pression supplémentaire ?

Nous entendons rarement dire d'un médecin qu'il « a fait mourir » son patient. Une telle affirmation laisserait croire que le médecin n'a pas pris toutes les mesures adéquates pour favoriser la guérison de son client. Cela ne veut pas dire pour autant que nous tenons le médecin responsable de la guérison du patient, mais plutôt que nous lui imputons la responsabilité de choisir les traitements appropriés. La profession enseignante doit pouvoir bénéficier du même doute raisonnable. Si un étudiant ne réussit pas, ce n'est pas parce que *l'enseignant l'a fait échouer*, mais parce que *l'étudiant a échoué*.

Paradoxalement, l'accroissement de l'imputabilité de l'enseignant dans le choix des moyens d'enseignement et d'évaluation, tant sommative que formative, aura pour effet de diminuer sa responsabilité en ce qui a trait à l'échec scolaire. Si l'on peut démontrer, grâce à une évaluation institutionnelle et à une évaluation appropriée de l'enseignement, que l'enseignant a agi de façon responsable, l'échec incombe alors à l'élève. L'enseignant qui agit de manière professionnelle ne fait pas échouer, pas plus que le médecin ne fait mourir. L'élève échoue, tout comme le patient décède.

Prenons un contre-exemple qui permettra d'illustrer le propos. Dans leur enquête sur les croyances et pratiques en évaluation des apprentissages des professeurs du collégial, Howe et Ménard[1] rapportent que « le quart des répondants ne préviennent pas toujours leurs étudiants à l'avance de ce sur quoi porteront leurs examens et 60 % ne donnent pas toujours les critères de correction à l'avance » (p. 24). Comment doit-on interpréter les échecs dans de telles conditions ? Plusieurs hypothèses sont possibles, entre autres :

– l'élève ne savait pas quoi étudier ;

– l'élève ne savait pas qu'un aspect particulier du contenu devait être plus particulièrement approfondi ;

– au cours de l'examen, l'élève a passé beaucoup de temps sur une question qu'il savait bien mais qui n'a pas rapporté tous les points escomptés à cause de la pondération retenue par l'enseignant.

Or, tous ces facteurs relèvent davantage de la responsabilité de l'enseignant que de celle de l'élève ; c'est l'enseignant qui est en cause et qui doit se corriger. L'échec doit dépendre d'abord de l'élève, non du professeur.

PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ET ÉVALUATION FORMATIVE

En somme, ET l'élève ET le professeur devraient tout mettre en œuvre pour que l'apprentissage ait lieu et pour que l'élève puisse être réputé *cause première* tant de sa réussite que de son échec. Affirmer cela, c'est du coup reconnaître la responsabilité de l'élève dans son apprentissage ; mais encore faut-il favoriser et encourager l'exercice de cette responsabilité. L'évaluation formative apparaît ici comme un moyen privilégié.

Le développement de l'autonomie

En faisant savoir clairement à l'élève quels sont les objectifs poursuivis, en l'informant régulièrement sur l'état de ses apprentissages et en lui donnant, le cas échéant, les moyens (et le temps) de se corriger, l'enseignant assume sa juste part de responsabilité. À l'élève, alors, d'agir en conséquence.

Il va de soi que l'exercice de cette responsabilité doit se faire de façon progressive. Il faut donc s'assurer que, dans son cheminement scolaire, l'élève sera appelé à prendre une part de plus en plus grande dans l'évaluation formative. Le but est de l'amener à pouvoir porter, sans l'aide d'autrui, un jugement sur ce qu'il a appris et de trouver, par lui-même, des moyens pour poursuivre son apprentissage ; pour cela, l'enseignant doit savoir « s'effacer » progressivement. « Étayer puis désétayer » en somme, pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu[2].

Comme on le constate, la visée de l'évaluation formative est essentiellement formatrice et c'est en définitive du développement de l'autonomie qu'il est ici question[3].

De la coupe aux lèvres

La noblesse et la pertinence de la visée ne semblent toutefois pas suffisantes pour faire de l'évaluation formative une pratique courante. Plusieurs s'y essaient, mais le changement des pratiques d'évaluation de façon à y inclure davantage d'évaluation formative ne donne pas toujours les résultats espérés. D'abord, il faut un certain temps pour se défaire des anciennes pratiques. Ensuite, plusieurs tentatives de changement correspondent davantage à l'évaluation sommative qu'à l'esprit même de l'évaluation formative.

Le niveau collégial peut bénéficier de l'expérience accumulée au primaire et au secondaire. Les comptes rendus des recherches réalisées à ces niveaux révèlent qu'il y a encore bien loin de la coupe aux lèvres[4]. Les mêmes pièges se présenteront sans doute au collégial et, en nous y prenant tôt, nous pourrons peut-être les éviter. À ce propos, il est important de ne pas confondre :

- évaluation formative *continue* et évaluation formative *continuelle* ;
- évaluation *formative* et évaluation *micro-sommative* ;
- évaluation *formative* et évaluation *« qui ne compte pas »* ;
- évaluation *formative* et évaluation *informative*.

L'évaluation continuelle

Pour certains enseignants, mieux évaluer signifie évaluer davantage. Cette perception est renforcée par l'idée que l'évaluation formative, pour être significative, doit être continue. Or, ce qu'il faut entendre par évaluation continue, c'est une évaluation qui intervient à toutes les étapes **importantes** de l'apprentissage. Ces étapes peuvent être des objectifs intermédiaires, des éléments de contenu ou de compétences.

Il est rare que des étapes importantes soient franchies à tous les cours ou à toutes les semaines. Pour être continue, l'évaluation n'a pas besoin d'être continuelle. En évaluant continuellement, on risque de faire porter l'évaluation sur des éléments insignifiants ou sur des apprentissages déjà bien maîtrisés. L'évaluation n'est pas formative si elle porte sur une compétence que tous maîtrisent. De plus, il n'y a pas lieu de faire de l'évaluation formative tant qu'on ne dispose pas d'hypothèses bien définies sur les difficultés des élèves.

L'évaluation sera utile si elle apporte quelque chose à l'élève. Faire porter l'évaluation formative sur des « non-problèmes » peut rassurer le professeur mais aussi donner la fausse impression à l'élève qu'il maîtrise le contenu. De plus, trop évaluer ou évaluer sans raisons diminue le temps à accorder aux autres fonctions de l'enseignement, en particulier à tout ce qui concerne l'utilisation des résultats de l'évaluation pour remédier aux difficultés des élèves.

L'évaluation micro-sommative

L'évaluation micro-sommative relève davantage du travail de fiscaliste, d'actuaire ou de comptable que de celui d'enseignant. Le Conseil supérieur de l'éducation[5] l'a déploré dans le cas des bulletins critériés du primaire qui détaillaient l'information transmise aux parents à un point tel que ceux-ci n'y reconnaissaient plus leurs enfants.

L'évaluation micro-sommative consiste à effectuer un grand nombre de petites évaluations sommatives dont le cumul formera la note finale. Elle découle de l'évaluation continuelle et elle sert souvent à l'enseignant comme moyen de contrôler l'assiduité du travail de l'élève. En récompensant chaque parcelle d'effort par un petit nombre de points, l'enseignant croit motiver l'élève à fournir un effort assidu.

Ce type d'approche présente plusieurs difficultés.

– Puisque tous les travaux comptent, l'enseignant est peu enclin à favoriser l'autocorrection. Ceci se traduit par une surcharge de travail et réduit l'effet d'information en retour (feed-back) que l'élève recevrait s'il s'autocorrigeait.

– La valeur du feed-back dépend de sa proximité avec la performance. Si l'enseignant qui donne un grand nombre de petits examens tarde à fournir les résultats parce qu'il croule sous la correction, l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage en est encore diminué.

– Le résultat final confond les résultats obtenus en phase d'apprentissage et d'autres obtenus à la fin de l'apprentissage, par exemple à l'examen final. Serait-il juste de compter les résultats à l'entraînement de chaque athlète lors d'une compétition olympique ?

L'évaluation « qui ne compte pas »

Pour plusieurs, l'évaluation formative se résume à une évaluation « qui ne compte pas ». Cette représentation constitue un obstacle de taille à l'utilisation de l'évaluation formative : les élèves ne feront pas les exercices qu'on leur propose, croit-on, si ces exercices « ne comptent pas ».

Il est évident que les élèves n'accorderont pas d'importance à des exercices autocorrectifs ou d'autoévaluation si ceux-ci sont sans rapport avec l'examen final ou avec toute forme de compétences nécessaires pour réussir le cours. Si l'enseignant fait porter le résultat final sur tout ce qui est étranger à ce qui a été appris et évalué lors des évaluations formatives, alors il y a peu de chances que les élèves prennent l'évaluation formative au sérieux. Ils détecteront vite le canular et la relation de confiance nécessaire avec l'enseignant ne pourra s'établir correctement. Par contre, s'ils perçoivent clairement que les exercices et les travaux réalisés dans le cadre d'une évaluation formative servent à mieux les préparer à l'examen, alors ils s'appliqueront. Même si le résultat de leur travail n'est pas comptabilisé immédiatement, ils verront que le travail d'autocorrection réalisé rapporte et compte vraiment au moment de l'évaluation sommative.

Afin de ménager la chèvre et le chou, plusieurs font de l'évaluation formative une évaluation « qui ne compte pas beaucoup ». En procédant ainsi, on s'enferme dans un cercle vicieux : on déplore que les élèves travaillent pour les notes mais, du même coup, on utilise les notes comme principal (seul ?) moyen pour « les motiver ». On maintient ainsi les élèves dans un état de dépendance vis-à-vis des notes... et du professeur qui les attribue. Or, toute pratique d'évaluation qui ne se traduit pas par un accroissement de l'autonomie de l'élève peut difficilement être qualifiée de formative.

Il est important d'habituer l'élève à travailler de façon régulière et autonome en vue de réussites à long terme. Un grand nombre de compétences des programmes d'études reposent sur des capacités dont l'acquisition et la maîtrise demandent beaucoup de temps et d'effort. Elles nécessitent un travail soutenu et en profondeur. En faisant compter – même de façon minime – les résultats d'évaluation formative, nous détournons l'élève du

véritable but de l'exercice : se corriger et s'améliorer à un moment où l'erreur est encore possible, où l'exploration est encore permise. Ce n'est que dans de telles conditions que l'élève peut également considérer l'enseignant comme un entraîneur, comme quelqu'un qui le prépare à réussir et non comme quelqu'un toujours prêt à sanctionner la moindre erreur.

L'évaluation informative

Plusieurs enseignants prennent un temps considérable à informer les élèves de leurs résultats. Le barème y est expliqué dans les moindres détails et les copies sont largement annotées. D'Amour[6] relève plusieurs « croyances qui concourent à maintenir le problème de la quantité excessive de correction » (p. 29). Je retiendrai les trois suivantes :

- « Il est important de fournir régulièrement et fréquemment une rétroaction aux élèves, notamment dans le cadre du développement d'habiletés ;
- chaque élève doit pouvoir bénéficier d'une rétroaction sur son travail ;
- un professeur qui corrige beaucoup est un bon professeur ».

Une telle pratique d'évaluation n'accomplit malheureusement que la moitié du travail d'évaluation formative : celle d'informer l'élève (visée d'information)[7]. Elle laisse en plan l'autre moitié qui consiste à proposer des moyens de remédiation (visée d'application). Indiquer à l'élève pourquoi il a perdu des points et détailler sa note ne l'aide pas à faire mieux la prochaine fois à moins qu'on ne lui propose des moyens concrets de s'améliorer. En planifiant une évaluation formative, l'enseignant doit non seulement prévoir le temps nécessaire pour présenter à l'élève un feed-back précis sur sa performance, mais aussi prévoir le temps ou les activités nécessaires – en classe ou en dehors de la classe – pour que l'élève se corrige. Il est plus utile d'écrire moins de commentaires, mais d'accompagner ceux-ci de suggestions d'activités ou de recommandations concrètes visant à améliorer la performance. De plus, si le travail comporte de nombreuses lacunes, il est important de ne pas chercher à atteindre trop d'objectifs à la fois. Il peut être nécessaire de faire porter la remédiation sur des objectifs prioritaires. Enfin l'utilité de la rétroaction varie selon les situations. La correction d'un travail de fin de trimestre employé dans le cadre d'une évaluation sommative n'a pas besoin d'être aussi détaillée au plan des recommandations, puisque l'apprentissage est terminé.

COMPLICITÉ OU DUPLICITÉ ?

Le meilleur moyen de discréditer l'évaluation formative est encore de continuer à employer des pratiques inefficaces qui n'ont rien de formateur, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Lorsqu'elle est gérée adéquatement, en confiant plusieurs travaux de correction, d'exercices d'évaluation à l'élève et à ses pairs, l'évaluation formative peut aider à développer l'autonomie des moyens d'apprentissage et à responsabiliser l'élève. Elle contribue aussi à s'assurer que les moyens adéquats d'apprentissage ont été employés : l'échec et la réussite scolaires prennent leur vraie signification dans un contexte où l'élève a été informé et s'est engagé dans son évaluation à toutes les étapes de son apprentissage.

Plusieurs enseignants craignent qu'une évaluation formative « qui ne compte pas » ne parvienne pas à motiver suffisamment les élèves. Ils comptent davantage sur une forme extrinsèque de motivation (récompenses, punitions, approbations) que sur une motivation intrinsèque qui pousserait l'élève à agir pour la simple satisfaction d'atteindre le but fixé. Mais comment développer un sentiment d'efficacité personnelle[8] et une motivation continue si l'élève ne perçoit pas l'objectif à atteindre[9] et s'il sent que le résultat de son évaluation dépend plus du travail de correction de l'enseignant que de son propre travail de correction ? Comment développer une persistance à l'effort si l'élève attribue à l'enseignant et non à ses propres efforts les principales raisons de ses échecs ou de ses réussites ?

De par sa fonction, l'enseignant du collégial s'expose à la duplicité ; il doit exercer le rôle d'entraîneur (aider à apprendre) et d'arbitre (sanctionner les apprentissages)[10]. Lorsqu'il y a confusion dans les rôles, l'entraîneur influençant l'arbitre et l'arbitre influençant l'entraîneur, le contrat didactique avec l'étudiant n'est ni honnête, ni franc. L'étudiant réagit avec opportunisme et méfiance.

L'enseignant doit bien distinguer les deux rôles qu'il a à jouer et comprendre que ceux-ci s'exercent à des moments différents et dans des circonstances différentes ; il doit s'assurer aussi que les élèves comprennent bien cette distinction. Lorsque ces deux rôles sont séparés et distincts, le contrat devient plus clair. Les risques de duplicité s'estompent, une complicité s'installe entre l'élève et l'entraîneur : les objectifs à atteindre sont précis, les intentions de l'entraîneur sont bien connues et, surtout, on sait que l'arbitre ne va pas changer la position de la ligne bleue à la dernière minute ! Cette complicité n'est-elle pas un bien beau risque ?

1. HOWE, R. et L. MÉNARD, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 21-27.

2. MEIRIEU, P., « Éduquer : un métier impossible ? ou " Éthique et pédagogie " » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 32-40

3. LAVEAULT, D., « Humaniser les pratiques d'évaluation : pour une approche globale » dans D. Laveault (éd.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal, ADMÉÉ, 1992, p. III-XV.

4. LAVEAULT, D., « L'évaluation des apprentissages au collégial : de la coupe aux lèvres » dans Fédération autonome du collégial (Éd.), *L'évaluation évaluée... état de la question au collégial. Actes de colloque*, Montréal.

5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1992.

6. D'AMOUR, C., « Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 28-34.

7. ALLAL, L., « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application » dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Éds), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979.

8. BANDURA, A., « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning » dans *Educational Psychologist*, vol. 28, n° 2, 1993, p. 117-148.

9. FOURNIER C. et D. LAVEAULT, « L'examen de rendement scolaire : lieu de rencontre des attentes du maître et des stratégies d'étude de l'élève » dans D. Laveault (Éd.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal, Éditions de l'ADMÉÉ, 1992, p. 49-61.

10. Voir FORCIER, P. et J. LALIBERTÉ, « Du maître arbitre au maître entraîneur » dans *Pédagogie collégiale*, vol 7, n° 2, décembre 1993, p. 28-32.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

8A50

**L'évaluation de l'enseignement :
agrément ou nécessité ?**

par
FAUCHER, Nicolas, LABERGE, Clément
étudiants
Université Laval

Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'évaluation de l'enseignement; agrément ou nécessité?

Nicolas Faucher
Clément Laberge
Équipe Voir et Savoir

«Nicolas Faucher et Clément Laberge sont deux universitaires dont les cheminements académiques s'orientent vers des carrières en enseignement. Se dirigeant respectivement vers le collégial, en biologie, et vers le secondaire, en physique principalement, tous deux articulent depuis quelques années une réflexion sur l'éducation et l'évaluation, axée davantage sur une éducation de qualité pour le plus grand nombre plutôt que sur l'élitisme et la compétition.»

Note : L'alternance du masculin et du féminin dans ce texte est utilisée dans le but de ne causer aucun préjudice.

Le point de vue présenté dans le cadre du colloque en est un d'étudiants. Bien qu'il soit représentatif de l'état actuel de notre réflexion ainsi que fidèle à l'avis de plusieurs de nos consoeurs d'étude, il n'est en rien le fruit d'un sondage rigoureux d'un ensemble d'étudiants. En ce sens, nous parlons en nos noms personnels, sachant que notre point de vue reflète celui de plusieurs personnes à qui nous en avons parlé.

Cette occasion est très profitable et formatrice pour nous qui nous dirigeons vers l'enseignement. Ainsi, nous nous adressons à vous, enseignants, mais bien aussi à nous-mêmes, futurs professionnels de l'éducation. De plus, nous croyons qu'il est intéressant de présenter dans le cadre de ce colloque un point de vue étudiant de la question puisque généralement, celui-ci est véhiculé lors de conflits et qu'en dehors de ces situations problématiques, les étudiantes sont très silencieuses sur la qualité de l'enseignement qu'elle reçoivent. À ce sujet, nous tenons à signifier aux étudiants qu'il est de notre responsabilité à tous de réagir et de donner du feed-back à nos enseignantes, directement en classe ou en privée, en ce qui a trait à la qualité de l'enseignement que nous recevons.

Nous souhaitons que notre intervention soit la plus critique possible mais aussi la plus constructive. Mentionnons finalement que notre discours n'est pas nouveau, ni exclusif, et ne prétend pas l'être. Tant mieux si certains aspects gagnent un caractère de nouveauté ou se voient investis d'une nouvelle crédibilité mais tel n'est pas de notre objectif principal.

Entrons donc dans le vif du sujet! Qu'entendons-nous par évaluation de l'enseignement? Qu'est ce qui doit être évalué? Comment? Quel est notre point de vue sur la question?

Parmi les éléments de l'enseignement qui sont à évaluer, nous voyons : les habiletés générales inhérentes à la pédagogie de l'enseignante, la maîtrise que l'enseignant a de la matière qu'il transmet, ses attitudes, et le matériel didactique utilisé. Nous laissons de côté ce qui tient davantage à l'évaluation du personnel et qui n'est pas spécifique au travail d'enseignante, l'évaluation des programmes ainsi que les différentes conditions de l'environnement (couleurs des murs, confort des sièges, etc.). Bien que ces derniers éléments puissent avoir un rôle à jouer dans l'efficacité des apprentissages, ils demeurent extérieurs au domaine de l'enseignement proprement dit.

Avant d'élaborer davantage, une question s'impose : «Pourquoi évaluer l'enseignement?» À cela nous répondons d'abord que, dans toute organisation où règne le désir d'amélioration, ou ne serait-ce même que le simple désir de bien faire, une évaluation implicite ou explicite s'impose. Or, vu la complexité de notre système d'éducation et la complexité de la tâche d'enseignant, une évaluation implicite ne nous semble plus suffire. De plus, au-delà même du simple principe vertueux de la volonté d'amélioration, la nécessité d'évaluer l'enseignement se révèle par la qualité parfois douteuse de l'enseignement de certaines enseignantes et parce que, disons-le, il est grand temps que les institutions «mettent leurs culottes» et qu'elles se donnent les moyens de remédier aux quelques problèmes d'incompétence notoire avec lesquels elles sont aux prises.

Considérant les précédentes motivations, l'évaluation de l'enseignement doit être conçue d'abord dans un but d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Naturellement, par ricochet, l'utilité de cette évaluation est certainement de donner du feed-back aux enseignants, d'identifier les bonnes pratiques et les raisons qui font qu'elles fonctionnent avec efficacité ainsi que les mauvaises pratiques et peut-être certains éléments de solution aux différents problèmes. Mentionnons ici qu'il nous apparaît important que, bien que l'évaluation de l'enseignement puisse générer des informations pertinentes concernant le travail insatisfaisant de certaines enseignantes incompétentes — qui existent bel et bien dans le milieu de l'enseignement collégial — le rôle d'une telle évaluation n'est pas de faire en sorte que de telles personnes soient mises à la porte. Peut-être peut-elle y contribuer, mais ce n'est pas là son objectif et elle ne doit pas être conçue dans ce but. D'ailleurs, s'il est difficile de

mettre à pied ce genre de personnes, il semble que cela soit dû aux conventions collectives, aux permanences et autres ententes du genre. Si le problème se situe bien à cet endroit, alors c'est également à cet endroit qu'il devra être réglé. L'évaluation de l'enseignement n'est pas un moyen de régler un problème qui se situe ailleurs!

Comment évaluer l'enseignement? Voilà une question délicate à laquelle nous nous garderons bien de répondre par une méthode miracle et sans défauts. Nous ne croyons pas qu'il en existe même une. Nous croyons toutefois que, dans une optique très large, cette évaluation doit comprendre : une collecte efficace de données et d'informations concernant les différents éléments de l'enseignement à évaluer, une interprétation de ces informations, ainsi qu'une diffusion des résultats aux instances concernées. Finalement, des gestes concrets se doivent d'être posés dans le but, rappelons-le, d'améliorer la qualité de l'enseignement. Trop souvent nous avons assisté à des initiatives vaines puisque toutes les données amassées se sont retrouvées dans un classeur, sans égard à l'information qu'elles contenaient. Dans un contexte où les ressources sont rares, de plus en plus rares, il nous apparaît totalement incohérent d'engager des énergies dans un processus sans autre fin que de donner bonne conscience à une institution et à ses multiples acteurs.

Nous avons dit que les informations recueillies au cours des premières étapes de l'évaluation doivent être communiquées aux instances concernées en bout de ligne. Quelles sont donc ces dites instances? Naturellement, les enseignants sont directement impliqués. Autant en ce qui a trait au fait d'amasser certaines informations, de donner leur point de vue, de prendre part à une partie de l'interprétation des résultats ainsi qu'à l'élaboration des solutions et de leur mise en application, les enseignantes ont un rôle crucial et indispensable à jouer. Nous croyons que, tout naturellement, un rôle de coordination, de gestion et d'interprétation des résultats incombe à l'institution elle-même. De plus, il est clairement de sa responsabilité de fournir les ressources nécessaires à l'aboutissement de tous ces efforts. Finalement, les étudiants ont aussi leur rôle à jouer. Qui peut mieux renseigner sur ce qui se passe effectivement dans la salle de classe? Qui est le mieux placé pour rendre compte de la relation pédagogique qui existe — ou qui devrait exister — entre l'enseignante et l'apprenant? Il y a, à n'en pas douter, une foule d'informations pertinentes et essentielles à aller chercher auprès d'eux. Toutefois, nous n'attribuons aux étudiantes aucun rôle officiel d'interprétation des résultats et nous ne leur accordons d'office aucun droit de regard sur les résultats de l'évaluation. En tant qu'étudiants, nous sommes évalués aussi et nos résultats ne sont l'affaire que de ceux qui nous évaluent et de nous-mêmes. Pourquoi en serait-il autrement pour les enseignantes? Il nous apparaît inutile de rendre public les résultats de l'évaluation des enseignants. Ceux-ci doivent, selon nous, servir aux enseignantes et à l'institution, dans le but d'élaborer des ressources d'aide, de déterminer les gestes à poser pour améliorer la situation, etc. Rappelons que tout ce processus doit servir à une seule chose : améliorer la qualité de l'enseignement. Nous ne voyons pas l'intérêt de générer des classements de profs, de se servir de ces résultats pour comparer les enseignants entre eux, ni pour créer un climat de compétition malsain.

En conclusion, disons simplement que nous avons malheureusement été forcés de constater, à la fin de notre parcours collégial, que la qualité de l'enseignement était trop souvent insatisfaisante. Notre critique des services pédagogiques reçus s'avère négative. Ceci dit, nous sommes conscients du travail de nombreuses excellentes enseignantes dont nous ne voudrions pas ternir la réputation à cause d'un système peu soucieux de la qualité des services qu'il doit assurer. L'amélioration de la qualité de l'enseignement passe par un ensemble de moyens et nous sommes convaincus que l'évaluation de cet enseignement est absolument essentielle.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

8A51

Évaluation d'implantation dans le cadre d'une recherche qualitative

par
LAFORTUNE, Louise
chercheure et professeure
Collège André-Laurendeau

Association québécoise
de pédagogie collégiale

ÉVALUATION D'IMPLANTATION DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE QUALITATIVE

Louise Lafortune Ph.D.
Chercheure et professeure
Cégep André-Laurendeau

INTRODUCTION

Depuis quelques années, la recherche évaluative a pris de l'ampleur. Des programmes ont été implantés et il a fallu développer des outils pour évaluer l'implantation de ces nouveaux programmes. Dans certaines circonstances, la recherche quantitative fournit des instruments tout à fait pertinents; cependant, dans d'autres contextes, il a fallu développer des instruments de type qualitatif.

De façon générale, les méthodes de recherche qualitatives s'avèrent pertinentes:

1) s'il existe peu de recherches sur le sujet que l'on veut traiter et qu'on se situe dans un cadre plutôt exploratoire;
2) si on désire plutôt s'orienter vers l'action et partir des préoccupations et opinions des personnes du milieu;
3) si on désire étudier un aspect en profondeur et que peu de sujets sont nécessaires ou disponibles;
4) si la généralisation des résultats n'est pas prioritaire;
5) si le phénomène étudié considère des variables difficilement mesurables;
6) si les variables ou facteurs étudiés sont difficiles à isoler de l'influence de l'environnement.

Il arrive que des chercheurs et des chercheures aient à trouver ou à créer des moyens pour évaluer des aspects difficilement mesurables. Par exemple, l'évaluation de réactions affectives tant des élèves que des professeurs alors qu'un programme ou un plan d'intervention est implanté exige souvent l'utilisation d'instruments de collecte de données qualitatives. Différents instruments sont alors nécessaires pour réellement identifier ces réactions affectives et confronter les résultats obtenus à l'aide de ces divers instruments et auprès de sources diversifiées.

Personnellement, nous nous sommes retrouvée dans la situation d'avoir à innover, à recueillir et à analyser des données qualitatives. Dans une recherche de type qualitatif se situant à l'intérieur d'une recherche-action de type évaluatif, nous visions à élaborer, à implanter et à évaluer l'implantation un plan d'intervention (Lafortune, 1992 a-b). Ce plan devait être implanté dans un cours de mathématiques et portait sur la dimension affective, c'est-à-dire sur la motivation, la confiance en soi et l'anxiété à l'égard des mathématiques. Nous désirions connaître les réactions des professeurs et des professeures à l'utilisation de ce genre d'interventions non habituellement utilisées dans un cours de mathématiques et connaître les réactions des étudiants adultes lorsque les professeurs de mathématiques interviennent sur la dimension affective.

Selon nous, la méthode de recherche utilisée dans le cadre de cette recherche-action peut être utilisée dans d'autres contextes. Plusieurs événements nous ont permis de faire cette constatation depuis la fin de cette recherche. Une équipe d'un cégep s'inspire de cette méthode de recherche pour évaluer l'implantation d'un modèle d'intervention, de stratégies pédagogiques et d'activités didactiques dans une autre discipline. Une autre chercheure utilise plusieurs éléments de cette méthode de recherche pour élaborer, implanter et évaluer les effets d'un module de formation destiné au personnel enseignant. Enfin, en collaboration avec une autre chercheure, nous nous proposons d'utiliser cette méthode de recherche pour évaluer l'implantation de stratégies d'enseignement en gestion de classe pluriethnique et en communication interculturelle.

Nous présenterons ici les étapes méthodologiques ainsi que les sources et instruments de collecte de données utilisés dans la recherche déjà réalisée. Depuis la fin de cette recherche, nous nous sommes rendu compte que nous pourrions y apporter des modifications; nous en ferons part à mesure que ces modifications s'avéreront pertinentes.

1. ÉVALUATION DE PROGRAMME, DE PLAN D'INTERVENTION, DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES, D'ACTIVITÉS DIDACTIQUES

La méthodologie utilisée dans la recherche-action que nous avons réalisée est inspirée de Beaudry (1984) qui propose deux approches d'évaluation de programme. Une première approche

hypothético-déductive, où l'évaluateur ou l'évaluatrice formule des hypothèses afin de les vérifier empiriquement par la suite, met l'accent sur la prédiction et semble s'attarder davantage sur l'étude des effets engendrés par un programme. La deuxième approche holistique-inductive (Patton, 1978, cité par Beaudry, 1984) fait plutôt appel «à l'utilisation de techniques de collecte de données de nature qualitative au moyen d'études de cas, d'entrevues non structurées, d'observations participantes, de questionnaires à questions ouvertes» (Beaudry 1984, p. 396). C'est cette dernière approche que nous avons retenu, car nous estimions ne pas avoir toutes les informations nécessaires à la formulation d'hypothèses sous-jacentes à l'approche hypothético-déductive. (Lafortune, 1992a-b)

Beaudry (1984) identifie quatre grandes étapes dans le processus d'évaluation de programme. Ces étapes rejoignent celles déjà décrites par d'autres auteurs dans le domaine malgré des descriptions variant légèrement d'un auteur à l'autre (voir Rossi et coll., 1979; Posavac et Carey, 1980). Les quatre étapes sont les suivantes: 1) l'évaluation des besoins; 2) l'élaboration du programme ou du plan d'intervention; 3) l'évaluation d'implantation et 4) l'évaluation des effets. En ce qui concerne notre recherche, la première étape semblait déjà suffisamment réalisée à travers les études et recherches sur les besoins des adultes dans l'apprentissage des mathématiques (Tobias, 1978, 1987; Lafortune, 1988, 1990), à savoir qu'il faut considérer et intégrer divers aspects de la dimension affective tels la motivation, l'anxiété et la confiance en soi dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques pour des adultes de l'ordre collégial. (Lafortune, 1992a-b)

La deuxième étape qui consiste à élaborer le plan d'intervention a fait partie intégrante de la recherche et la troisième étape a été réalisée en deux temps: l'implantation et l'évaluation d'implantation du plan d'intervention. Quant à la quatrième étape qui consiste à évaluer les effets du plan d'intervention, elle dépassait les visées de notre recherche, car elle exigeait une expérimentation du plan d'intervention à plus long terme et surtout, un suivi des étudiants et des étudiantes au-delà de la session à laquelle ils sont inscrits à un cours de mathématiques. (Lafortune, 1992 a-b)

Si nous avions à proposer des étapes pour l'évaluation d'un programme, d'un plan d'intervention, de stratégies pédagogiques ou d'activités didactiques, nous proposerions maintenant les six étapes suivantes: 1) l'évaluation des besoins; 2) l'identification et l'élaboration du programme, du plan, des stratégies ou des activités; 3) la validation du programme, du plan, des stratégies, des activités; 4) l'implantation; 5) l'évaluation d'implantation; 6) l'évaluation des effets.

Voici comment nous pourrions entrevoir le contenu de chacune de ces étapes. L'**évaluation des besoins** peut être réalisée par l'examen de la littérature sur le sujet. L'étude des résultats de recherches portant sur le sujet permet de préciser les besoins du milieu concernant le programme à implanter. Si le programme ou le plan d'intervention porte sur un domaine tout à fait nouveau, une recherche exploratoire auprès du personnel enseignant ou auprès des élèves peut s'avérer pertinente pour réaliser l'évaluation des besoins. L'**élaboration du programme ou du plan d'intervention** se réalise à partir de l'évaluation des besoins. Le contenu du programme ou du plan d'intervention devrait tenir compte de la théorie mais aussi de la pratique si nous désirons vraiment que les intervenants et les intervenantes l'utilisent et se sentent concernés. Cette élaboration pourrait également s'effectuer sous forme de recherche-action ou de recherche collaborative où plusieurs groupes de personnes (experts, cadres, professeurs élèves...) pourraient participer à ce processus sans qu'une des parties impose un contenu ou son point de vue. La **validation du programme ou du plan d'intervention** devrait être effectuée auprès de différents types de population (professeurs, experts, élèves...). Des experts dans le domaine pourraient vérifier si le programme ou le plan est construit pour atteindre les objectifs visés et respecte les aspects théoriques concernant le contenu du programme ou du plan. Des professeurs et des professeures vérifieraient plutôt la possibilité ou le réalisme lié à l'utilisation du programme ou du plan dans la classe. Le processus de validation évaluerait donc les aspects théoriques et pratiques. L'**implantation du programme ou du plan d'intervention** aurait avantage à être effectuée dans un contexte réel d'utilisation du programme ou du plan afin que le personnel enseignant soit davantage susceptible de l'utiliser par la suite. Le programme ou le plan devrait être appliqué sur plus d'une phase (une session ou une année) afin d'en permettre l'amélioration et d'impliquer activement les utilisatrices et les utilisateurs. On donnera l'occasion à ces derniers de commenter le contenu du programme et de participer à son évolution et à son évaluation. Par cette façon de procéder, les personnes impliquées dans le processus d'implantation deviennent des agents multiplicateurs et des personnes-ressources dans le milieu. L'**évaluation d'implantation du programme ou du plan d'intervention** peut porter sur différents thèmes (la façon dont les professeurs utilisent le programme, les

réactions des élèves...). Ces thèmes doivent être précisés à l'avance et les utilisateurs doivent en connaître les objectifs. Cette partie de l'évaluation s'effectue en cours d'implantation, c'est-à-dire pendant la période où le plan ou le programme peuvent être remis en question. Enfin, l'**évaluation des effets** peut porter sur deux types d'effets. On peut évaluer les effets plutôt quantitatifs et ainsi, par exemple, mesurer l'influence du programme ou du plan sur les résultats scolaires des élèves. On peut aussi évaluer qualitativement l'influence du plan ou du programme en tentant de connaître, par exemple, l'impact de l'utilisation du plan ou du programme sur la pratique pédagogique des professeurs ou sur les attitudes des étudiants.

Dans ce texte, nous traiterons principalement de l'utilisation d'une méthode qualitative sans dénigrer la pertinence de l'utilisation d'une méthode quantitative lorsque la situation l'exige. Il est également probable que plusieurs recherches aient avantage à utiliser une combinaison des deux méthodes.

2. PERTINENCE D'UTILISER UNE MÉTHODE DE RECHERCHE QUALITATIVE

Dans le cadre de la recherche proposée en exemple, la recherche qualitative offrait des moyens intéressants pour examiner la situation des nombreux échecs et abandons en mathématiques ainsi que les difficultés d'apprentissage liées à des blocages affectifs. Au lieu de proposer une solution toute faite aux professeurs, de leur demander d'expérimenter le plan d'intervention et de vérifier l'amélioration des résultats scolaires des élèves à la fin de la session, la recherche qualitative a permis d'examiner plus en profondeur la problématique des attitudes et des émotions suscitées par les mathématiques. Elle a permis d'étudier les attitudes des étudiants adultes et celles des professeurs et ce, au-delà des performances des étudiants et des étudiantes. Lorsqu'on veut régler un problème aussi complexe que celui des émotions influençant l'apprentissage, il est un peu utopique de s'attendre à une amélioration significative des résultats scolaires en une session de 15 semaines. Intervenir sur la dimension affective de l'apprentissage est un processus qui peut donner des résultats, mais à plus ou moins long terme. Pour mesurer l'influence d'une solution sur les réactions affectives des étudiants et des étudiantes, il faudrait suivre l'évolution des sujets sur une période de plus d'une année. Il serait alors difficile de bien cerner si les changements remarqués proviennent de la solution apportée ou de la maturation des sujets. De plus, comme on ne peut obliger les professeurs à intervenir sur la dimension affective, le choix des sujets participants doit se faire par volontariat. (Lafortune, 1993)

Enfin, une telle recherche ne visait pas à généraliser les résultats, c'est-à-dire à pouvoir décrire la façon dont l'ensemble des professeurs de mathématiques interviendraient sur la dimension affective ou à pouvoir généraliser les réactions des adultes. Une telle recherche visait plutôt à pouvoir éventuellement élargir la pratique d'intervenir sur la dimension affective à un plus grand nombre de professeurs, c'est-à-dire que les professeurs intègrent vraiment cette pratique dans leur enseignement. Cette intégration se fait bien dans le cadre d'une recherche-action où les commentaires des professeurs quant au contenu du plan d'intervention sont pris en considération. (Lafortune, 1993)

3. PERTINENCE DE FONCTIONNER DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE-ACTION

Selon Morin (1992), «La recherche-action intégrale vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice, et d'un discours spontané en un dialogue éclairé voire engagé. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré), impliquant une participation coopérative pouvant mener jusqu'à la cogestion.» (p. 21).

Dans cette définition de la recherche-action, les mots importants à relever sont *changement* et *participation coopérative*. Ils sont également très importants pour l'implantation d'un programme ou d'un plan d'intervention. En faisant participer activement les utilisateurs du programme, il a davantage de chances de leur ressembler et ainsi, d'être utilisé. S'il est utilisé, les changements attendus surviendront par la suite.

Dans la recherche-action proposée en exemple, les professeurs participants et la chercheure collaborent. La prise en compte des commentaires des professeurs pour améliorer le plan d'intervention fait en sorte que ce dernier répond davantage à la pratique réelle et a plus de chance d'être utilisé par la suite par un grand nombre de professeurs. Il vaut mieux un plan d'intervention qui ne va pas aussi loin que l'on voudrait sur la dimension affective, mais que les professeurs utilisent qu'un plan d'intervention idéal que les professeurs n'utilisent pas. De plus, ce n'est qu'en impliquant les professeurs qu'ils peuvent devenir des agents multiplicateurs dans le milieu et ainsi, inciter leurs collègues à utiliser les activités

proposées par le plan. (Lafortune, 1993)

L'utilisation du plan d'intervention en classe par la chercheure s'avère important pour donner plus de crédibilité au plan et pour permettre à la chercheure de comprendre les difficultés rencontrées par les professeurs et les professeures. De plus, l'expérience de la chercheure peut alors leur être donnée en exemple. Les professeurs participants ont souvent sollicité le récit de l'expérience de la chercheure pour l'adapter à leur propre pratique. (Lafortune, 1993)

Dans un contexte où on voudrait que le personnel enseignant sente davantage qu'il fasse partie intégrante du processus, il pourrait participer pleinement à l'élaboration du plan ou du programme.

Le programme ou le plan d'intervention appliqué en collaboration est évalué; cette recherche-action est alors de type évaluatif.

4. PERTINENCE DE RAFFINER LA RECHERCHE ÉVALUATIVE

Van der Maren (1993) souligne qu'il se développe actuellement un nouveau courant de recherche évaluative qu'il appelle «recherche participative ou collaborative». Des «chercheurs estiment qu'ils ne peuvent pas se contenter de poser un diagnostic et de laisser les acteurs tirer leur plan, mais qu'ils doivent aussi s'engager et participer à la mise en place du traitement» (p. 95). Ce type de recherche tente de trouver des solutions à un problème rencontré en classe. Le chercheur participe avec les professeurs et les élèves à la recherche de procédures applicables. C'est alors que le chercheur «se confronte avec les résistances du milieu et compose avec les contraintes qui transforment un modèle idéal en production réaliste» (p.95).

Le plan d'intervention proposé se voulait adaptable à n'importe quel cours de mathématiques de l'ordre collégial. Il proposait des activités et interventions utilisables à des moments spécifiques au cours de la session, où certaines composantes de la dimension affective telles la motivation, la confiance en soi et l'anxiété agissent de façon particulièrement intenses et sont donc plus susceptibles d'influencer l'apprentissage (1er cours, examen, nouveau contenu théorique, dernier cours, etc). Elles tendent également à démythifier la discipline et le professeur qui l'enseigne, objectif important à atteindre et souvent signalé par les professeurs et les professeures (Lafortune, 1988, 1987).

La troisième et dernière version du plan d'intervention a fait suite à une version initiale (contenant cinq activités didactiques) améliorée à partir de deux phases d'implantation: une phase de mise à l'essai et une phase de préimplantation. Les sept activités, expérimentées dans les deux dernières phases (*préimplantation* et implantation) sont réparties sur une session de quinze semaines de cours et sujettes à des changements après l'analyse des résultats. Certaines activités faisaient partie intégrante du plan d'intervention proposé initialement; l'évaluation a permis de les modifier. D'autres ont été ajoutées en cours d'implantation pour tenir compte des commentaires des professeurs. Les instruments de collecte de données ont également été bonifiées en cours d'implantation pour favoriser l'évaluation du plan.

5. ÉVALUATION D'IMPLANTATION

Dans notre recherche, l'évaluation d'implantation du plan d'intervention visait à aborder les thèmes suivants: 1) les réactions affectives des adultes à l'égard des mathématiques; 2) les réactions affectives des adultes à l'égard d'interventions portant sur la dimension affective dans un cours de mathématiques; 3) l'application concrète des tâches relatives à l'utilisation par les professeurs et professeures des activités du plan d'intervention et 4) les réactions affectives des professeurs et professeures à l'utilisation d'activités portant sur la dimension affective dans un cours de mathématiques.

Le type d'évaluation privilégié ne visait pas à connaître les effets de l'utilisation du plan d'intervention sur les résultats scolaires, mais plutôt à évaluer la façon dont les professeurs utilisent le plan d'intervention et leurs réactions affectives à utiliser ce genre d'activités et à évaluer les réactions affectives des adultes lorsque les professeurs utilisent ce genre d'interventions. Il importait de connaître les réactions des professeurs et des adultes, car ce genre d'activités n'est pas habituellement utilisé dans un cours de mathématiques.

Comme le processus d'évaluation visait l'amélioration du plan d'intervention, il se situait dans un processus d'évaluation formative. L'approche utilisée était de type naturaliste utilisant le modèle conjoncturel axé sur les préoccupations et les problèmes de la population cible. Cette évaluation formative a été réalisée en utilisant des instruments de collecte de données diversifiés: questionnaires (questions ouvertes et fermées), échelle d'attitudes, exercices de mathématiques et travaux réalisés par les adultes; questionnaires, rencontres de groupes et entrevues individuelles semi-dirigées des professeurs et des professeures. La diversité et le chevauchement de certaines données a permis d'assurer la rigueur de la démarche et une plus grande fiabilité des résultats obtenus.

L'utilisation de divers instruments de collecte et sources de données a été très importante dans cette recherche et nous croyons qu'elle l'est également pour d'autres recherches du même type. Par exemple, nous avons pu confronter (ou trianguler) les données obtenues auprès des étudiants par l'échelle d'attitudes et les questions ouvertes pour conclure que les adultes ne ressentent pas autant d'anxiété que nous aurions pu le prévoir. De plus, nous avons pu relativiser les propos des professeurs lors des entrevues individuelles par ce qui se disait lors des entrevues de groupe. Les réponses des questionnaires complétés après l'application de chacune des activités ont été un très bon complément.

Selon Savoie-Zjac (1993), «la triangulation constitue une stratégie utilisée par le chercheur afin de vérifier si ses interprétations sont fidèles à la réalité étudiée, s'éloignant des constructions abusives, fantasmagoriques ou fortement biaisées» (p.123).

Pour donner un exemple du type d'échantillon pouvant répondre aux exigences d'une telle évaluation d'implantation, nous décrivons succinctement celui que nous avons utilisé. Lors des phases de mise à l'essai, de préimplantation et d'implantation, ce sont respectivement 4, 5 et 9 professeurs et professeures qui ont participé à la recherche ainsi que 86, 172 et 240 étudiants adultes.

Malgré les moyens utilisés pour assurer la rigueur de la démarche, cette méthode de recherche comporte certaines limites.

6. LIMITES DE LA RECHERCHE ÉVALUATIVE DE TYPE QUALITATIF

La recherche-action est un processus dynamique où le but ultime est de susciter un changement qui ne peut être réalisé sans une collecte systématique de données. Cependant, ce processus dynamique entraîne souvent des prises de décision en cours d'action, car les professeurs participant à la recherche peuvent rencontrer des situations qui exigent une réponse presque immédiate des évaluateurs, planificateurs ou chercheurs. Alors, tout en visant l'objectivité et l'élimination de jugements fondés sur une perception plus ou moins intuitive de la réalité ou sur une collecte informelle ou anecdotique de renseignements, il est possible qu'avec un certain recul, le chercheur se rende compte que la décision prise aurait exigé plus de réflexion. Il s'agit qu'il porte attention à cette limite de la recherche-action, de relever les décisions prises dans un journal de bord, de les critiquer après un certain recul et d'en tenir compte lors de l'analyse des résultats. (Lafortune, 1992a-b)

Dans notre exemple, la recherche s'est déroulée dans un contexte régulier d'interventions, il se peut que le plan d'intervention n'ait pas convenu parfaitement à toutes les situations pratiques ou que les professeurs participant à la recherche aient transformé certains éléments du plan initial. Afin d'évaluer adéquatement l'implantation du plan d'intervention et pour que les professeurs se soient sentis à l'aise d'identifier et de partager les obstacles qu'ils ont rencontrés, nous avons dû établir un climat de confiance entre ces derniers et la chercheure. (Lafortune, 1992a-b)

D'autres facteurs peuvent également influencer nos choix méthodologiques quant à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Entre autres, les professeurs de mathématiques participants ont collaboré sur une base volontaire; il sont peut-être alors déjà sensibilisés à notre problématique ou ont utilisé vraisemblablement certains éléments du plan d'intervention auparavant. (Lafortune, 1992a-b)

Autre situation non désirée mais susceptible de se produire sont les abandons en cours de session. Malgré les précautions prises, il se peut que des professeurs se retirent du projet et que certains étudiants abandonnent leur cours. Dans la pratique, aucun professeur n'a abandonné. Si tel avait été le cas, lors d'une entrevue individuelle semi-dirigée, nous aurions tenté de connaître les raisons de leur désistement. Quant aux étudiants adultes qui ont abandonné, nous n'avons pas exploré cet aspect. Dans une autre recherche, nous pourrions interroger les professeurs pour fournir certaines informations à considérer lors de l'analyse des données ou interroger les étudiants qui abandonnent pour connaître les raisons de leur abandon.

Les professeures et professeurs participants, étant volontaires, n'ont pas été choisis en fonction de représenter l'ensemble des professeurs de mathématiques de l'ordre collégial et leurs réactions affectives quant à l'utilisation d'interventions portant sur la dimension affective dans un cours de mathématiques ne peuvent être généralisées. Cependant, comme le plan d'intervention est utilisé dans différents cours de mathématiques de l'ordre collégial; que les méthodes pédagogiques habituellement employées par les professeurs ne sont pas remises en question; que les caractéristiques des sujets impliqués (professeurs et étudiants adultes) ont été précisées, il a été possible d'établir des relations et comparaisons entre différentes situations. (Lafortune, 1993)

Après avoir réalisé cette recherche-action, nos constatations nous permettent de préciser des éléments dont il faut tenir compte:

1) il importe que la recherche se déroule sur un

certain laps de temps. Dans les écrits on suggère au moins une année. Cela permet une évolution des instruments de cueillette de données et une évolution de l'expérience ou une observation de plusieurs phénomènes qui ne se déroulent généralement pas sur une courte période.

2) il importe que le chercheur s'implique dans le processus de la recherche pour bien connaître les difficultés rencontrées par les participants et les participantes. Ces derniers accordent plus de crédibilité à ce qui leur est proposé et se sentent à l'aise de poser des questions concernant ce qui peut se passer dans la classe à certains moments. Cela permet d'apaiser certaines craintes.

3) il importe également d'apporter des modifications aux instruments de cueillette de données et surtout au matériel utilisé par les professeurs. Ceux-ci sentent alors qu'ils sont considérés, que leur point de vue est important et que certains résultats de la recherche leur appartiennent en quelque sorte.

7. CONCLUSION DE CETTE RECHERCHE-ACTION

Après avoir réalisé cette recherche-action, nous constatons l'importance de notre implication comme chercheure. Cette implication a donné plus de crédibilité au plan d'intervention que nous proposions aux professeurs. Nous pouvions comprendre les difficultés rencontrées par les professeurs et les professeures car nous les avions souvent rencontrées nous aussi. Notre expérience pouvait être donnée en exemple aux professeurs. Ces derniers la sollicitaient souvent.

Nous pensons également que les trois phases d'implantation étaient nécessaires pour nous permettre de modifier les activités du plan d'intervention à partir des commentaires des professeurs. En sachant qu'il y avait trois phases, les professeurs ayant participé aux deux premières phases se sentaient à l'aise de commenter les activités proposées. Les professeurs participant à la troisième phase bénéficiaient des expériences passées et se basaient souvent sur le fait que d'autres avaient réussi avant eux. Cela devenait un stimulant à passer outre les obstacles rencontrés.

Nous constatons également qu'il est possible de procéder à une évaluation dans le cadre d'une recherche qualitative. Cette évaluation est plutôt formative que sommative; les professeurs participants n'ont pas seulement à connaître le plan d'intervention, à l'appliquer et à laisser l'évaluation des effets aux chercheurs; ils ont à le connaître, à intégrer les principes qui le sous-tendent, à participer à son amélioration et ainsi, à contribuer à son évaluation.

Pour réaliser ce type de recherche, nous pensons qu'il faut développer certaines habiletés ou adopter certaines attitudes. Il faut **être ouvert à l'innovation** et ne pas se restreindre aux méthodes de recherche traditionnelles. Il faut **développer une capacité d'écoute** pour accepter les commentaires des collaborateurs et des collaboratrices et en tenir compte. La **souplesse** est très importante surtout en éducation, car nous faisons face à des êtres humains qui ne sont pas toujours prêts pour le changement au moment où nous le voulons. Finalement, nous n'insisterons jamais assez sur la nécessité de la **rigueur dans l'analyse** pour que les résultats soient crédibles.

CONCLUSION

Pour conclure, nous suggérons des perspectives liées à cette méthode de recherche. En utilisant cette méthode pour l'évaluation d'un programme ou d'un plan d'intervention, ces derniers ont davantage de chance d'être intégré dans la pratique des utilisateurs et des utilisatrices. En évaluant en collaboration, les professeurs et les professeures participants deviennent plus facilement des agents multiplicateurs. Cette façon d'évaluer permet d'étudier des facteurs difficilement mesurables. L'utilisation de ce type de méthode de recherche à l'avantage de montrer que tout n'est pas figé, qu'il y a place pour le changement. La recherche-action qui se poursuit sur plusieurs années a davantage de chance de donner des résultats à long terme surtout en ce qui concerne le changement. On peut même se demander s'il est possible d'implanter à long terme un plan ou un programme rigide en éducation; c'est-à-dire un programme imposé au personnel enseignant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUDRY, Jean (1984), «L'évaluation de programme», in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la programmation à la recherche des données*, Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 389-415.

LAFORTUNE, Louise (1993), «Recherche-action pour évaluer l'implantation d'un plan d'interventions portant sur la dimension affective en mathématiques», dans ANADON, Marta et COTÉ-THIBAULT Denise (dir.), *La recherche qualitative en éducation: réflexions sur ses fondements, ses méthodes et ses pratiques*, *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, Vol: 8, hiver 1993, p.163-174.

LAFORTUNE, Louise (1992a), *Dimension affective en mathématiques: recherche-action et matériel didactique*, Montréal: Modulo, 180 p.

LAFORTUNE, Louise (1992b), *Elaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'interventions andragogiques et didactiques en mathématiques portant sur la dimension affective*, Thèse de doctorat, Montréal: Université du Québec à Montréal, 436 p.

LAFORTUNE, Louise (1990), *Adultes, attitudes et apprentissages des mathématiques*, Montréal: Cégep André-Laurendeau, 153 p.

LAFORTUNE, Louise (1988), *L'enseignement des mathématiques d'appoint aux adultes: étude des méthodes pédagogiques et des attitudes des enseignants et enseignantes*, Montréal: Cégep André-Laurendeau, 146 p.

LAFORTUNE, Louise (1987), *Les mathématiques d'appoint et les adultes: description de la situation et éléments de solution*, Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 123 p.

MORIN, André (1992), *Recherche-action intégrale et participation coopérative: méthodologie et étude de cas*, Montréal: Agence d'Arc, 222 p.

MORIN, André (1992), *Recherche-action intégrale et participation coopérative: théorie et rédaction du rapport*, Montréal: Agence d'Arc, 201 p.

SAVOIE-ZJAC, Lorraine (1993), «Qu'en est-il de la triangulation: là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale», dans ANADON, Marta et COTÉ-THIBAULT Denise (dir.), *La recherche qualitative en éducation: réflexions sur ses fondements, ses méthodes et ses pratiques*, *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, Vol: 8, hiver 1993, p.121-134.

TOBIAS, Sheila (1987), Succeed with math: every student's guide to conquering math anxiety, New York: College Entrance Examination Board, 252 p.

TOBIAS, Sheila (1981), *Le mythe des maths*, Paris: Etudes vivantes, Traduction de *Over-coming math anxiety*, 172 p.

TOBIAS, Sheila (1978), *Over-coming math anxiety*, Boston: Houghton Mifflin, 284 p.

VAN DER MAREN, Jean-Marie, MAINVILLE, Suzanne (1993), «Pour une recherche pertinente aux pratiques professionnelles», dans ANADON, Marta et COTÉ-THIBAULT Denise (dir.), *La recherche qualitative en éducation: réflexions sur ses fondements, ses méthodes et ses pratiques*, *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, Vol: 8, hiver 1993, p.87-110.

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

8A54

Évaluation de système d'aide à l'apprentissage

par
BIZIER, Nicole, GOMAR, Marie-Germaine, MONTREUIL, Claudette
enseignantes
Collège de Sherbrooke

Association québécoise
de pédagogie collégiale
aqpc

CONFÉRENCE A L'AQPC
M.G. Guiomar, C. Montreuil, N. Bizier
Québec Juin 1994

ÉVALUATION DE SYSTEME D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

Dans cette communication sur le thème de l'évaluation de système d'aaa, nous allons présenter successivement une brève description de l'analyse des besoins et de l'aaa, au collège de Sherbrooke, une définition de l'aaa, la méthodologie de notre recherche et quelques résultats. Cette communication donne suite à la recherche subventionnée par Parea que nous avons commencée dans l'année 1991-1992 et que nous avons complétée par notre rapport au printemps 1994. Nous tenons à préciser dès maintenant deux points particuliers : tout d'abord, c'est surtout comme professeurs plus que comme chercheures que nous avons mené nos travaux; pour nous l'intérêt d'évaluer l'aaa est avant tout pédagogique. L'évaluation a pour finalité l'amélioration des apprentissages des étudiants. Par ailleurs nous avons utilisé le plus souvent possible les résultats des autres chercheurs du réseau pour éviter de recommencer, après eux, des recherches dont les résultats étaient intéressants.

1. ANALYSE DE BESOIN ET HISTORIQUE DE L'AAA

Le constat quant aux résultats des étudiants de niveau collégial, à la fin des années 80, a conduit plusieurs cégeps, dont celui de Sherbrooke, à se doter d'activités d'aaa. Certaines activités ont commencé par des investissements personnels : Centre d'aide, soutien personnalisé aux étudiants en difficulté, encadrement. D'autres ont fait l'objet de décisions institutionnelles, notamment le plan d'aide à l'apprentissage du SAPI, le plan de développement de l'aaa et enfin les projets d'encadrement, le financement du Centres d'aide, en français, en métho, en maths et en sciences. Après quelques années d'aaa, on est devenu plus exigeant quant aux performances des étudiants et les efforts des intervenants ont été mieux coordonnés. La perception des effets de ce travail par les intervenants était plutôt positive quoique insuffisante pour estimer l'impact de ces interventions, prises isolément ou globalement. L'ensemble de diverses formes que l'aaa a prise au Collège de Sherbrooke est résumé dans le tableau synoptique à l'annexe 1.

L'aaa, dans ses débuts, comportait globalement deux étapes : le dépistage et les interventions. Le plus gros des efforts ayant été fourni pour l'analyse des besoins et pour les interventions, la préoccupation de l'évaluation n'est apparue que plus tard. Chez nous, comme ailleurs, les premières tentatives d'évaluation ont été orientées par le besoin de savoir si les activités d'aaa atteignaient les objectifs pour lesquels elles avaient été prévues et le besoin d'utiliser les renseignements recueillis pour améliorer les interventions futures.

2. LE CONCEPT D'AAA

La philosophie qui a guidé notre recherche voulait éviter de considérer l'évaluation comme une fin en soi et comme une forme de contrôle. En ce sens nous avons été fidèles à Stufflebeam, pour qui le but de l'évaluation est l'amélioration des résultats. L'évaluation, en éducation, n'a de sens qu'en autant que ses retombées alimentent la pratique pédagogique.

Une de nos premières tâches a été de délimiter la notion d'aaa. L'évaluation de l'aaa suit de près l'évaluation des apprentissages et le jugement formulé en termes d'abandon, d'échecs et de coût de la non-réussite.

L'aaa, telle que définie par Blouin (1990), inclut l'ensemble des facteurs directement reliés à la réussite, soit la qualité de la pédagogie et les caractéristiques de l'étudiant (effort, motivation, méthodes de travail) et des facteurs

indirectement reliés à la réussite comme l'organisation scolaire, les politiques et règlements, les activités d'encadrement, les centres d'aide... Nous avons adopté cette définition qui respecte la complexité de l'objet d'étude et son caractère éminemment mobile. L'aaa peut être représentée schématiquement par plusieurs ensembles (Annexe II)

L'aaa se définit ainsi par ses finalités : diminuer les échecs et les abandons scolaires qui entraînent des coûts sociaux et personnels importants, améliorer la réussite, aider l'excellence.
L'aaa se définit aussi par la nature des activités (dépistage des difficultés et interventions à leur sujet) et par le lieu de leur application (en classe ou hors classe). Alors que les activités hors classe étaient plus nombreuses, il y a quelques années, la tendance actuelle est à l'intégraion de l'aaa, autant que cela est possible, dans son lieu naturel, la classe. Enfin l'aaa se définit par son rapport direct ou indirect aux étudiants concernés. Nous avons par exemple pu constater que des activités de perfectionnement et de soutien aux professeurs, dont les étudiants bénéficieront à leur tour, est de l'aaa.

Pour compléter cette définition de l'aaa nous devons enfin distinguer ses composantes et le système c'est à dire l'ensemble des activités mises en application dans une même institution et qui exercent les unes sur les autres un effet d'entraînement et de régulation qu'on peut concevoir et évaluer selon une approche systémique. Nous avons dégagé quatre caractéristiques d'un système d'aaa : l'efficacité, la complétude, la cohérence et la stabilité.
«[L'efficacité] s'évalue à partir du rendement scolaire quantifiable (taux d'échec, d'abandon, de réussite).» (Bélanger, Bizier, Guiomar, 1992).
«Pour qu'un système d'aaa soit efficace, il doit être complet, c'est-à-dire qu'il doit présenter la boucle : planification, implantation d'activités, évaluation des résultats» (*Ibid.*).
«Un système d'aaa doit également être cohérent : il doit y avoir adéquation entre les écrits et les pratiques et le tout doit refléter une vision commune de la mission éducative du Collège» (*Ibid*).
«Enfin, pour être efficace, ou du moins pour qu'on puisse en mesurer l'efficacité, un système d'aaa doit être stable» (*Ibid.*) .

3. ÉVALUATION ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Notre recherche visait à effectuer l'évaluation d'une façon continue en recueillant, année après année, les informations pertinentes au regard des objectifs à atteindre. Il apparaît que ce processus PEUT alimenter la décision, mais seuls les décideurs sont en mesure de faire la synthèse des informations émanant des différents paliers de l'institution.

Nous croyons, entre autres, que le professeur en classe est le véritable maître d'oeuvre de l'aaa et que les moyens à employer doivent refléter, autant que faire se peut, son autonomie. Il est impossible d'implanter et d'évaluer l'aaa sans son consentement et, pour que ce dernier soit accordé, l'évaluation doit être effectuée dans le but d'améliorer les apprentissages qu'effectuent les étudiants et non pour contrôler des rendements professionnels. Nous croyons aussi que la rétroaction, la régulation et le réajustement constant des relations entre les intervenants sont autant de moyens qui favorisent l'approche systémique, plus souple qu'une organisation hiérarchisée.

Nous avons délibérément choisi de favoriser l'évaluation qualitative en récoltant les perceptions, les opinions et les avis des intervenants. Cette forme d'évaluation permet une saisie en compréhension de l'objet à évaluer, soit le système d'aaa. Nous n'avons pratiqué l'évaluation quantitative, sous forme de mesures des résultats des étudiants, que dans le cas de l'évaluation du Centre d'aide et pour poser une réflexion globale sur quatre programmes qui ont bénéficié de ressources en encadrement.

Ayant adopté la définition de Blouin (1990) et après avoir étudié les recherches effectuées ailleurs, dans le réseau, nous avons sélectionné quatre activités pour fin d'évaluation :

- évaluation des apprentissages dans les plans de cours (s'adresse directement aux étudiants);
- les ateliers de Méthodologie du travail intellectuel dans le programme de Sciences humaines (pratiquée en classe et hors classe, s'adresse directement aux étudiants et en interaction avec d'autres mesures d'encadrement);
- les rencontres de concertation par programme (visent indirectement les étudiants et se pratiquent hors classe, mais elles sont un lieu de synergie pour l'activation de l'aaa entre professeurs);
- le tutorat par les pairs au Centre d'aide (s'adresse directement à des étudiants, s'effectue hors classe et déclencheur d'interférences multiples en aaa).

Ce choix n'épuise pas la totalité du système d'aaa, mais il en est représentatif. Par ailleurs, il est tel que les résultats obtenus au Collège de Sherbrooke pourront potentiellement être transférés ailleurs. Nous avons représenté schématiquement le processus d'évaluation (annexe III).

Une première version des outils a été soumise à la critique d'étudiants, pour les outils qui leur sont destinés, et à des experts en recherche, pour les autres. La plupart ont été encore améliorés en cours d'utilisation.

Tous les échantillons choisis, de professeurs et d'étudiants, ont servi à collecter des réponses aux divers questionnaires prévus (voir figure 2.2, outils débutant par la lettre Q). Les professeurs ont été choisis par échantillonnage systématique à partir d'une liste par département, ce qui a l'avantage de respecter automatiquement la représentation dans des orientations voisines. Même si six professeurs ont refusé de participer à l'expérimentation, l'échantillon demeure représentatif.

Pour les fins de la recherche, nous avions besoin de pouvoir mettre en relation un professeur et les étudiants de ce professeur dans un de ses groupes-cours. Nous avons donc fait choisir aux professeurs volontaires de l'échantillon un seul de leurs groupes-cours, par tirage au sort. A partir de la liste la plus récente des étudiants du groupe, le professeur procédait par une méthode de tirage au sort pour obtenir les 8 étudiants qui constitueraient l'échantillon dans ce groupe. Cette procédure, par professeur et par groupe-cours, donne un échantillon par grappe. Au total, 34 x 8 soit 272 étudiants ont été choisis, et les étudiants absents lors de l'expérimentation n'étaient pas remplacés.

Quant au réseau d'experts, il a été constitué à partir des 55 experts identifiés comme tels durant la phase 1 de la recherche. Un sous-groupe de 21 experts nous a paru un nombre suffisant et réaliste, aux fins d'entrevues, tout en assurant l'exhaustivité de l'échantillon d'experts par des critères de représentation des divers paliers touchant l'aaa. Le réseau d'experts est donc constitué de seize professeurs, de trois professionnels non-enseignants et de deux cadres.

4. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Nous nous limiterons dans cette partie à analyser la qualité des outils et des méthodes utilisés, et à voir des améliorations possibles à y apporter. Les résultats se présenteront en quatre temps :

1. Étude des résultats scolaires des étudiants de quatre programmes et de ceux de l'ensemble du Collège pour une première vision du système.
2. Analyse de l'activité plan de cours.
3. Étude des ateliers en MTI, des rencontres de concertation et du Centre d'aide.
4. Analyse documentaire donnant une seconde vision du système.

4.1 Étude des résultats scolaires des étudiants de quatre programmes et de l'ensemble du collège

L'analyse des résultats scolaires sera faite parallèlement à l'étude des ressources injectées en aide à l'apprentissage, telles que décrites dans le tableau synoptique.

Nous tenons aussi compte des différentes modifications aux cours, aux programmes, aux politiques et règlements et aux pratiques d'admission lorsqu'elles nous sont connues.

Nous avons choisi les cohortes admises entre 1982 et 1992 au Collège de Sherbrooke; ces cohortes ne peuvent être directement comparées entre elles, c'est pourquoi la variable «moyenne pondérée du secondaire» sert à évaluer la force des différentes cohortes.

Nous rappelons que, pour obtenir les résultats les plus comparables possible, nous n'avons tenu compte que de l'échantillon «A» du SRAM, soient les étudiants en provenance du secondaire, qui constituent 70 à 75 % des nouveaux admis au collège. Il faut également considérer la modification du régime des études secondaires, où la note de passage est passée de 50 à 60 % à partir de la cohorte admise en août 1987. Les moyennes pondérées du secondaire (MPS), obtenues à ce moment, subissent donc toutes un «saut» tout à fait prévisible.

Les quatre programmes ont été choisis pour leur importance en termes de nombres et à cause des différentes mesures d'encadrement et des ressources en aaa dont ils ont bénéficié. Il s'agit des programmes Sciences de la nature, Sciences humaines, Soins infirmiers et Techniques administratives. Une analyse est aussi faite pour le Collège dans son ensemble. Pour ne donner qu'un exemple de la méthode utilisée, nous limiterons notre présentation aujourd'hui au programme de Techniques administratives.

L'étude des résultats scolaires des étudiants en Techniques administratives est représentée à l'annexe IV.

Ce programme n'a pas été modifié en profondeur depuis au moins 10 ans, même si la spécialité en «gestion de personnel» est devenue «gestion», pour la cohorte 1991. Cependant, les exigences à l'admission ont été modifiées à la baisse il y a 2 ans. Les étudiants des cohortes 1991 et 1992 n'ont plus nécessairement les mathématiques de secondaire V à l'admission. Ce qui distingue le graphique des indicateurs pour cette option, c'est le très faible taux de réinscription en Techniques administratives à la 4e session (♦) et le très faible taux de diplomation (▵) pour les cohortes 1982 à 1986, demeurant sous la barre des 60 % et même en dessous de 50 % en 1986.

Le taux de réussite en première session (▴) et les taux de réinscription en deuxième session(même programme ▪ et tous programmes □) sont demeurés relativement élevés et très comparables pour les cohortes étudiées. Le facteur le plus déterminant dans l'ensemble pourrait être la hausse des exigences du secondaire, puisque les trois autres indicateurs (réinscription en 4e session dans le même programme (♦) et dans tout programme (◊) et taux de diplomation après 5 ans (▵)), qui se situaient sous la barre des 70 % de 82 à 86, se sont tous mis à grimper rapidement à partir de 1987. On note quand même un fléchissement du taux de réinscription en T.A. en 4e session (♦), pour la cohorte 1991. Ce fléchissement pourrait se poursuivre pour la cohorte 1992, ces deux dernières cohortes ayant été admises sur des bases plus faibles (en mathématiques en particulier) que les précédentes.

Si on se reporte au tableau synoptique détaillé des activités en aaa (annexe I), on peut constater que le programme de Techniques administratives jouit d'un projet d'encadrement depuis septembre 1990. La réduction de la taille des groupes de première session depuis 1991 a aussi été remarquée dans ces groupes habituellement nombreux, bien que cette mesure soit appliquée de moins en moins énergiquement par l'administration. Mais l'effet escompté du projet d'encadrement n'est observable que pour les étudiants admis en 1990, les indicateurs déclinant pour les cohortes suivantes. Le projet d'encadrement ayant prévu beaucoup plus d'évaluation formative et d'activités correctives reliées spécifiquement au cours de comptabilité I en automne 1992, le taux de réussite en première session (▴) a légèrement augmenté pour cette cohorte. L'évaluation formative n'ayant pas été maintenue pour les années suivantes, on s'attend à une nouvelle baisse de cet indicateur.

Critique des outils

Sélection des indicateurs :

La sélection des indicateurs a nécessité de longues réflexions et s'est fait avec le souci de ne pas être noyé d'informations tout en obtenant un portrait assez détaillé et fidèle de l'évolution des différents taux disponibles relativement aux cohortes admises depuis une période assez longue.

Un des besoins auxquels veut répondre, entre autres, l'aaa est une plus grande scolarisation dans l'ensemble de la population et une persistance aux études. C'est pourquoi la diplomation nous semblait si importante. Cependant, les étudiants d'une cohorte ont une durée des études très variable et un taux de diplomation stable ne peut être obtenu que cinq à six ans après l'entrée au Collège. C'est pourquoi les taux de réinscription en 4e session, dans le même programme et dans tous les programmes, ont aussi été retenus comme indices de la persistance. Selon nous, il est en effet souhaitable que certains étudiants se réorientent, et cela ne peut être considéré comme un défaut du système; ce serait plutôt une qualité que de favoriser la meilleure orientation professionnelle possible.

Les recherches de Terrill (1986) ont, d'autre part, fait ressortir l'étape critique que représentait la première session dans la prédiction de la diplomation. La réussite en première session et la réinscription en deuxième session devenaient alors d'autres indices à conserver.

Enfin, il nous fallait un moyen de comparer les cohortes à l'admission au collégial. Les résultats du secondaire servent alors de repère; et puisque certains résultats étaient déjà disponibles dans notre collège, relativement à la moyenne pondérée du secondaire, (MPS) nous avons choisi cet indicateur, malgré que son mode de calcul ait été modifié en cours de route.

Nous souhaitions aussi pouvoir comparer nos étudiants à la sortie du Collège à partir de données universitaires ou de questionnaires aux employeurs. Mais cela nous a été impossible, les universités étant en général réticentes à fournir à un collège des données relatives à ses anciens étudiants et les employeurs n'étant pas nécessairement faciles à rejoindre lorsque les étudiants réussissent à se trouver un emploi.

Conditions et difficultés de collecte des données
Par souci de correspondance avec des données déjà disponibles et à cause de l'étendue de la période analysée, nous avons utilisé le système PSEP qui permet d'obtenir des résultats à partir de banques de données du SRAM. Même si ce système présente quelques inconvénients (nécessité du support de la part du service informatique local, résultats toujours obtenus pour cinq cohortes consécutives, résultats d'une cohorte en retard d'une session, coûts élevés, surtout si on veut obtenir des résultats en groupements particuliers ou si on veut pouvoir comparer notre collège avec les autres), c'est tout de même celui qui nous a été le plus utile.

Notons que le système DÉFI, également disponible par le SRAM, est plus souple et permet un dépistage des étudiants faibles dès l'admission. Nous ne l'avons pas utilisé parce qu'il ne porte que sur des données datant de 1989; mais il devrait être plus utilisé dans les collèges, que ce soit pour le dépistage ou l'évaluation de programme.

4.2 Analyse de l'activité «plan de cours»

Nous avons choisi de l'analyser parce qu'il est le seul document écrit, universellement utilisé qui concerne l'aaa intégrée à la classe. Nous avons conçu et utilisé une grille de vérofication, des questionnaires pour les étudiants, pour leurs professeurs et pour les experts.

Les aspects de l'évaluation des apprentissages qui sont les mieux implantés au Collège de Sherbrooke, d'après l'analyse des 34 plans de cours, sont : la répartition des points, selon la politique d'évaluation des apprentissages (valeur maximale à attribuer à une production) et l'évaluation du français(qui est aussi l'objet de la politique institutionnelle, tout en étant soutenue par le Centre d'aide). Cependant deux aspects demeurent faiblement représentés dans les plans de cours : l'évaluation formative et le plan de l'étude personnelle de l'étudiant. Pourtant ces deux points sont compatibles avec l'enseignement par compétence.

Voici des pistes pour l'amélioration des plans de cours :

- homogénéiser les modalités de présentation des plans; un gabarit-type imprimé ou informatisé pourrait être proposé;
- poursuivre les discussions institutionnelles pour perfectionner les politiques d'évaluation des apprentissages de façon à ce qu'elles reflètent un réel consensus du corps enseignant. Dans un souci d'aaa, deux aspects gagneraient à être intégrés au plan de cours, ce sont : l'évaluation formative et le plan de l'étude personnelle.

Cette grille de vérification ne permet de connaître qu'un reflet de ce qui se fait réellement en classe; cependant elle permet d'observer la cohérence face aux politiques institutionnelle de français écrit et d'évaluation des apprentissages. Elle permet en outre de constater la variété des plans que doit utiliser un même étudiant en termes de clarté, longueur, style, vocabulaire...

L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus auprès des étudiants révèle quelques points : la charge de travail est l'aspect le moins bien explicité dans le plan de cours. Les points attribués aux contrôles sont faciles à repérer. C'est à propos des évaluations que les étudiants consultent le plus fréquemment leur plan de cours. La consultation pour vérifier l'échéancier des travaux et examens suit de près. Il est à remarquer que les étudiants avouent utiliser rarement leur plan de cours, même quand le professeur les incite à le faire. Certains professeurs, de l'aveu des étudiants, ne consultent pas non plus eux-mêmes le plan du cours.

On constate que certains professeurs et certains étudiants ne le consultent à peu près pas. D'autres étudiants se plaignent de l'inconsistance entre le plan de cours et les pratiques d'enseignement dans ce même cours. Il est actuellement impossible de vérifier cette dernière allégation. L'analyse des perceptions des plans de cours n'est qu'une façon de s'approcher des pratiques d'aaa en classe ; une fois que ces perceptions font ressurgir des difficultés pédagogiques, nous sommes cependant impuissants à résoudre ces problèmes. Nous croyons que le plan de cours représente un contrat entre les étudiants et le professeur, contrat que les deux parties sont tenues de respecter.

Critique des outils et méthodes

Les conditions de passation des questionnaires sont le premier aspect critique des outils et des méthodes. La distribution d'une partie des questions, en début de session et de l'autre partie, en fin de session, cause plusieurs problèmes, le premier étant de pouvoir relier pour chaque étudiant choisi ses réponses à l'un et l'autre des questionnaires. Malgré des consignes très claires données aux étudiants-assistants pour la distribution des questionnaires, plusieurs questionnaires n'ont pu être jumelés, faute d'identification suffisante.

Un autre inconvénient de la double distribution vient de l'énergie à mobiliser de la part des professeurs, des étudiants, des étudiants-assistants et des chercheurs. Et cet inconvénient n'est pas réellement compensé par une information plus complète ou plus riche.

Enfin, lorsque certains cours sont condensés durant une demi-session, cela nous oblige à faire des prouesses ! Il serait plus simple pour les professeurs choisis dans l'échantillon d'indiquer à leurs étudiants de conserver leur plan de cours de façon à pouvoir s'y référer lorsqu'on distribuerait le questionnaire en fin de session. Cette remarque du professeur ne devrait pas, selon nous, rendre les étudiants plus «favorables» au plan de cours, peut-être un peu plus attentifs, ce qui ne serait pas un tort pour l'évaluation.

Le deuxième aspect utilisé pour critiquer les outils est l'analyse des items. Une analyse factorielle a été effectuée à l'aide du programme SYSTAT (sur IBM). Il a servi à effectuer l'entrée et le traitement des variables de tous les questionnaires, remis aux professeurs, aux experts et aux étudiants.

L'analyse factorielle en composantes principales des questions des questionnaires de début et de fin de session

distribués aux étudiants et concernant les plans de cours fait ressortir quatre facteurs principaux :

. la perception de la clarté de l'information sur l'organisation et la planification concrète ;
. la perception de l'importance de diverses informations (et la facilité à repérer la répartition des points) ;
. la perception de l'aide qu'apportent diverses informations ;
. l'utilisation réelle du plan de cours.

L'analyse des items est effectuée à partir des réponses des étudiants lorsqu'elles sont complètes pour les questions concernées, ce qui signifie qu'une réponse manquante à l'une ou l'autre des questions analysées empêche d'utiliser toutes les autres réponses de cet individu lors de cette analyse («Listwise deletion»).

Les questions ont été analysées par composante principale obtenue selon l'analyse factorielle. Le programme utilisé fut TESTAT, sur compatible IBM. Cette analyse a permis de vérifier la cohérence des questions selon les quatre facteurs à quelques exceptions près.

Le troisième aspect qui nous préoccupait dans notre critique des outils était la transférabilité. Sans même connaître les pratiques reliées aux plans de cours dans les autres collèges du réseau, les questionnaires sont complets ; ils couvrent tous les aspects reliés à la présentation du plan de cours. Nous terminons ici la critique des outils distribués aux étudiants. Nous examinons ensuite les outils utilisés auprès des professeurs.

On voit, selon les professeurs, que le plan de cours est avant tout un outil de structuration, d'organisation et de planification de la session, pour eux-mêmes et pour les étudiants. Pourtant ils cotent moins fortement les aspects détaillés qui touchent à l'évaluation des apprentissages et ils reconnaissent ne pas faire un usage très fréquent du plan. On trouve une explication à ces contradictions dans les commentaires. En effet, les professeurs sont souvent obligés de construire un cours au fur et à mesure qu'ils le donnent et ne peuvent donc le planifier parfaitement à l'avance. Même si c'était le cas, ils sont souvent obligés, pour toutes sortes de raisons, de faire des réajustements pour s'adapter aux circonstances imprévues. Enfin il est à noter que les professeurs communiquent verbalement aux étudiants ce qui n'est pas inscrit au plan et qu'ils produisent des documents écrits (questionnaires, consignes...) qui ne sont pas annexés au plan, mais distribués en cours de route.

Au sujet de la transférabilité, ce questionnaire peut facilement être utilisé dans un autre collège du réseau en l'allégeant de quelques questions qui n'apportent pas une information statistiquement utile. Les professeurs sont assez loquaces pour remettre le tout dans le contexte si on laisse place à leurs commentaires.

4.3 Analyse de l'évaluation des ateliers en Méthodes de travail intellectuel, des rencontres de concertation et du centre d'aide.

Nous avons regroupé ces trois activités pour ne pas alourdir notre présentation et pour la raison que dans deux cas sur trois nous ne faisons qu'utiliser les résultats obtenus par les intervenants.

La méthode utilisée dans l'évaluation des ateliers en MTI est complète, malgré le peu de sources différentes d'information. Il existe un danger, pour les professeurs et les responsables de l'encadrement en Sciences humaines, celui de faire une évaluation plus positive qu'elle ne l'est. Mais le rapport produit, qui était la principale source d'informations relatives aux ateliers en MTI, soulevait suffisamment de problèmes et d'améliorations possibles pour penser qu'il faisait vraiment état de la situation.
Les ateliers sont réellement évalués en profondeur par l'équipe responsable, par des questionnaires d'opinions autant que par des résultats d'étudiants, et il serait inutile et onéreux, en termes d'énergie et de temps, de vouloir refaire

plutôt que de l'utiliser l'évaluation faite par cette équipe.
Par ailleurs, les ateliers en MTI imprègnent de plus en plus l'enseignement donné en Sciences humaines, ce qui est favorisé par les étudiants. En effet, chaque fois qu'un étudiant va chercher de l'aide hors classe, il se demande : «mon professeur applique-t-il les mêmes règles, les mêmes contraintes, les mêmes exigences lorsqu'il évalue mes travaux, lorsqu'il donne ses cours ?» Pour lui, la seule façon de pouvoir répondre par l'affirmative est d'en avoir la confirmation par le professeur même.
Si, au lieu d'aller chercher l'aide ailleurs, cette aide lui provient directement de son professeur, il éprouvera moins de réticences à s'engager pleinement dans l'application des méthodes de travail offertes et elles lui seront d'autant plus profitables. Cet aspect ne doit pas être négligé dans le processus d'évaluation et on doit pouvoir mesurer le passage des ateliers en MTI, en classe.

Les outils utilisés dans l'évaluation des rencontres de concertation ont tous apporté une information pertinente. Cependant le questionnaire aux étudiants mérite d'être élargi pour cerner plus clairement les aspects flous ou insatisfaisants de ces rencontres.
Un des effets attendus de ces rencontres est une meilleure formulation d'exigences communes, autant au sujet des normes de présentation d'un travail que des attitudes et comportements demandés en classe. Même si certains experts ne désirent pas que les exigences soient uniformisées, il nous semble tout de même souhaitable qu'un minimum soit assuré; en ce sens une évaluation subséquente ne nous permettra peut-être pas de dire si nous avons évolué dans ce sens. Pour ce faire, il aurait fallu et il faudra poser des questions plus précises sur ce qu'on réussit et ce qu'on ne réussit pas à faire lors de ces rencontres. D'autre part, l'approche-programme, qui doit s'intégrer à notre quotidien depuis la réforme de l'enseignement collégial (1993), devrait faire l'objet d'une évaluation supplémentaire sur des aspects plus reliés aux contenus de cours relativement aux objectifs de formation et aux compétences à développer dans chacun des programmes.

L'évaluation du Centre d'aide a été faite fort profondément et cette évaluation continue de nous questionner sur l'organisation et le contexte dans lequel s'effectue cette aide. Les opinions recueillies pour un échantillon d'étudiants d'un peu partout ne permettent pas de connaître l'effet réel de ce service, puisque plus de 75% d'entre eux n'avaient jamais consulté le CAA en français écrit et plus de 85% n'avaient pas consulté le CAA en mathématiques ou en sciences. Dans ce sens, le questionnaire aux usagers du Centre permet mieux de cerner l'aide apportée et de voir si on a répondu à un besoin. Si on évalue les «performances» du CAA à partir des notes des étudiants, on se retrouve devant un cul-de-sac. Aucune comparaison avec d'autres étudiants «équivalents» n'est scientifiquement possible et les usagers ne peuvent même pas se comparer à eux-mêmes, dans les sessions précédentes ou suivantes, puisqu'ils ne sentaient pas alors le besoin de consulter au Centre; peut-être avaient-ils moins de difficultés avant ou après que durant la session où l'aide a eu lieu.

Il est également difficile d'évaluer, autrement que par des perceptions, si l'aide apportée a augmenté la persistance des étudiants aidés. Dans ce sens, deux questions nous ont fourni une information plus riche : «Pour chacune des interventions ou activités décrivez, selon vous, les conséquences qui pourraient survenir, le cas échéant, si on enlevait cette composante du système d'aaa local?» et «D'après vous, l'aaa en classe pourrait-elle suffire?». Un aspect nouveau, qui n'avait pas été évalué, a ressurgi : la motivation et la prise en charge de ses apprentissages par l'étudiant qui vient chercher l'aide. Si on veut en faire une évaluation, cela peut supposer des modifications dans la façon même d'aider. Cet ajout au processus d'évaluation ne peut donc se faire sans la concertation de tous les intervenants du Centre et sans leur approbation, d'autant plus que ce sont eux qui décident de la teneur des questionnaires de perception aux usagers, qui rédigent ces questionnaires et qui les distribuent.

4.4 Système : analyse documentaire

L'analyse documentaire est intéressante car elle permet de vérifier la complétude, la cohérence et la stabilité du

système d'aaa. Nous avons utilisé un tableau qui permet, dans un seul coup d'oeil, de visualiser ces trois caractéristiques.

Une telle analyse permet de suivre l'évolution du système dans le temps, de visualiser concrètement sa vivacité et son appropriation par le milieu.

La cohérence du système a pu être vérifiée par le pairage des activités d'aide à l'une ou l'autre des prémisses et à l'un ou l'autre des objectifs du plan d'aaa, par l'utilisation des critères directement ou indirectement reliés à l'apprentissage, intégration ou non-intégration à la classe et par l'énonciation de la cohérence dans un ou plusieurs documents institutionnels.

L'inscription de la date d'entrée en vigueur de l'activité juxtaposée au tableau synoptique permet de vérifier la stabilité.

Le tableau est facile à réaliser. On peut y faire des ajouts ou des retranchements tout en respectant la complétude et la cohérence.

Cependant, l'analyse de la cohérence est limitée par le fait que les activités hors classe sont plus détaillées dans les écrits et que les prémisses reliées au processus d'apprentissage, à la responsabilisation de l'étudiant ainsi qu'à la place importante de l'enseignant y sont moins évoquées.

Il est toujours onéreux de s'astreindre à la lecture de tous les documents pertinents. Cependant, il s'avère nécessaire de le faire. On peut limiter le nombre de documents à lire, mais on ne peut se soustraire à la lecture des plans d'action et les rapports annuels des départements , car ils sont les seuls outils qui permettent de voir l'appropriation d'un plan d'aide par les principaux intéressés.

Quelle que soit la structure du plan d'aaa, l'on doit s'attendre à ce qu'il évolue tout au long de son application. C'est l'effet systémique. Il se peut même que celui-ci se comporte différemment des visées prévues originalement, non pas au sujet des objectifs, mais quant aux résultats escomptés. Il faut voir les activités qui le composent comme un réseau où se produisent des transformations, des déséquilibres et des autorégulations.

La principale autorégulation du système d'aaa qui se dégage de notre étude est la tendance à restaurer la classe comme lieu premier de l'apprentissage. Du coup, le rôle du professeur s'en trouve renforcé et les parts relatives des activités en classe et hors classe se trouvent révisées. Les avis récoltés, auprès des intervenants, signalent comme une priorité l'aide à l'apprentissage axée d'abord sur les objectifs cognitifs et méthodologiques. La relation professeur-étudiant, dans le contexte des cours et de la disponibilité hors cours, est donc la plus importante quand on parle d'aaa. D'ailleurs, lorsque des objectifs cognitifs et méthodologiques sont pris en charge en dehors de ce contexte (Centre d'aide, ateliers en MTI), on constate que les opinions divergent; par contre, les avis sont unanimes pour désigner la classe comme lieu de l'apprentissage et de l'aaa et, en un mot, de toute la relation pédagogique, ce qui ne rend pas pour autant la tâche facile aux professeurs.

Ce qui nous amène à affirmer que, pour aider les étudiants, il importe aussi d'aider les professeurs, c'est-à-dire de leur fournir les outils et le soutien dont ils ont besoin pour assumer cette facette de leur fonction. Il y a donc une partie de l'aide à apporter directement aux étudiants par leurs professeurs et une partie à leur apporter indirectement, principalement par le biais du soutien aux professeurs.

Nous rappelons que la vocation première du Collège, c'est l'étude. Les habiletés intellectuelles doivent demeurer au centre de l'aaa; c'est d'ailleurs ce que révèle une bonne fraction des réflexions des experts. Les autres dimensions sont périphériques et peuvent être en partie prises en charge par le milieu. Mais les activités hors classe ne doivent pas prendre plus d'importance que les activités en classe. C'est précisément en ce sens que doit se développer la réflexion dans l'ensemble du réseau collégial.

On peut donc assumer qu'un système d'aaa est sain s'il peut continuer d'évoluer sans devenir la proie de changements continuels. En effet, bien qu'un système évolue, grâce à la bonne volonté des intervenants et grâce à l'injection de ressources spéciales, il doit conserver une certaine stabilité. A part quelques nouveaux projets, la majorité des activités doit se poursuivre d'année en année sous la responsabilité des mêmes personnes, autant que cela est possible.

Un élément important, à ne pas négliger dans l'évaluation d'un système d'aaa, est la qualité de la circulation de l'information. Les moyens utilisés habituellement ne semblent pas donner tout à fait satisfaction. Il y a donc matière à réflexion et à débat à ce sujet, sinon le système risque de se paralyser.

Les enseignants sont les intervenants de première ligne, donc les agents qui appliquent le plan d'aaa. Nous croyons qu'ils doivent gagner du pouvoir sur les moyens à prendre dans le cadre des objectifs institutionnels. En fait, un système d'aide doit se préoccuper des intervenants qui appliqueront celui-ci, tant au plan de la planification, de l'organisation et de l'évaluation des activités qu'à celui du support à leur accorder.

5. PROSPECTIVES

Nous nous devons de terminer cet exposé par quelques prospectives, nous les signalerons brièvement puisqu'elles ont été abordées tout au long de la présentation.

On ne peut que rappeler l'importance de la juxtaposition des données qualitatives aux données quantatives. L'évaluation qualitative doit être sous la responsabilité conjointe des intervenants, alors que le Collège est le premier responsable de l'évaluation quantative.
Il est primordial de maintenir à jour la liste des activités d'aaa sous une forme ou une autre. Le Collège se doit d'implanter un processus d'évaluation, et des activités et du système, qui tienne compte des particularités de chacun de ces éléments.
On ne peut que rappeler le rôle important des experts tant au niveau de leur vision d'ensemble, de leur compétence en aaa, de leur disponibilité et de leur collaboration que de leur grande connaissance du milieu.

Quant à l'implantation d'un processus d'évaluation d'un système d'aaa, soulignons l'importance de dresser un portrait de l'ensemble des activités d'aaa, d'utiliser autant que possible les résultats des recherches faites dans le réseau et de maximiser la participation du potentiel humain.

5. BIBLIOGRAPHIE

Bélanger, Bizier, Guiomar. (1992). *Évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage. Phase 1.* Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Blouin, Y. (1989). L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation : propositions pour les années 90. *Pédagogie collégiale.* 2 (4).

Centre d'aide à l'apprentissage. (1992). *Bilan de l'année 1991-1992 et prospectives pour 1992-1993.* Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Désy, J. (1990). *L'impact du service de tutorat par les pairs.* Rapport de recherche.
Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Duranleau, I., Bourdeau-Lavoie, M., Pelletier, V. (1991). *Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage.* Rapport de recherche. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Franchomme, J. (1992). *Centre d'aide à l'apprentissage.Bilan de l'année 1991-1992 et Prospectives pour 1992-1993.* Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Franchomme, J. (1993). *Centre d'aide à l'apprentissage. Bilan de l'année 1992-1993.* Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Lacasse, J. (1991). *Introduction à la méthodologie employée en sciences humaines.* Montréal : Études vivantes.

Lasnier, F. (1992), *L'évaluation des groupes stables*, Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Pascarella, E. (1985). *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development : a Critical Review and Synthesis.* Higher Education : Handbook of Theory and Research. Vol. 1. New York : Agathon Press.

Roy, D. (1991). *Les enseignants exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ?* Actes du 11e colloque de l'AQPC.

Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial.* Rimouski : Cégep de Rimouski.

Stufflebeam, D. et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision.* Ottawa : Éditions NHP.

Terrill, R. (1986). *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial.* Montréal : SRAM.

Terrill, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial. une analyse de profil des décrocheurs.* Montréal : SRAM.

Terrill, R. (1989). *Examen comparatif des profils de réussite des cohortes étudiantes antérieures et suggestions pour le système de dépistage DEFI.* Montréal : SRAM.

Terrill, R. (1990). *Étude comparative des corrélations entre les moyennes des notes obtenues au secondaire et au collégial dans les programmes de sciences et de sciences humaines.* Montréal : SRAM.

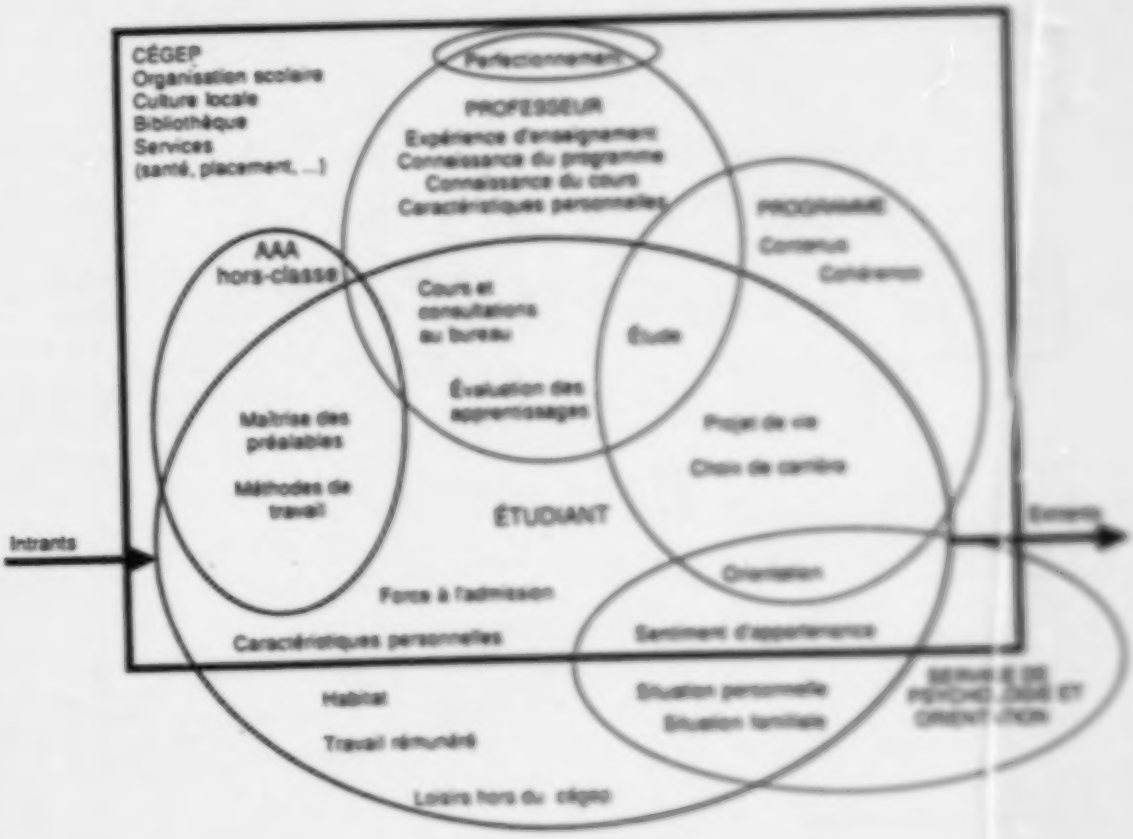
Terrill, R. (1992). *Étude comparative de divers indicateurs utilisés par les cégeps pour le dépistage des étudiants faibles en français.* Montréal : SRAM.

ANNEXE I

TABLEAU SYNOPTIQUE DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS D'AIDE À L'APPRENTISSAGE AU COLLÈGE DE SHERBROOKE DE 1985 À 1993

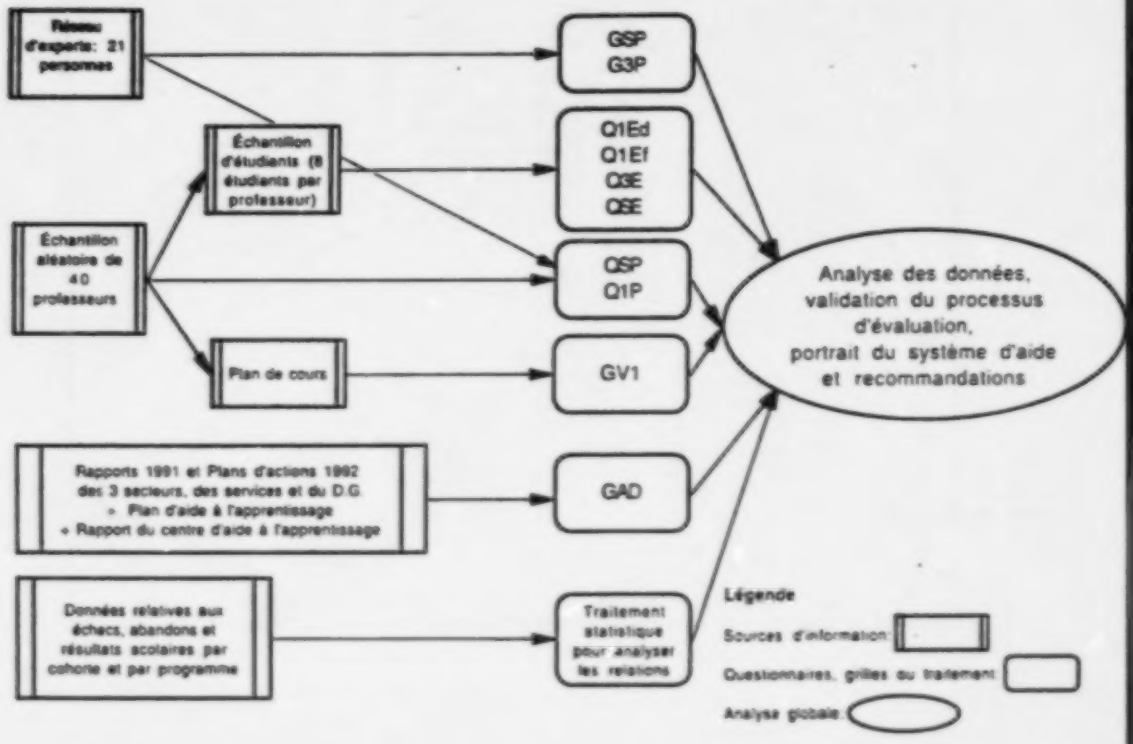
ANNEXE II

Figure 2.1 **Représentation systémique de l'aide à l'apprentissage dans le contexte de l'institution**



ANNEXE III

Figure 2.2 Processus d'évaluation du système d'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke (92-93)



Revisé le 2 novembre 1992

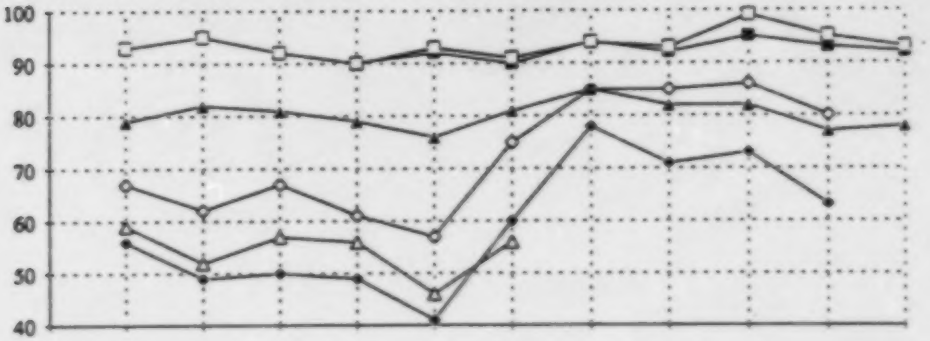
Codes utilisés pour les instruments :

Q = Questionnaire
G = Grille
1 = plan de cours
2 = ateliers en MTI
3 = rencontres de concertation
4 = tutorat par les pairs

S = système
P = professeurs, experts
E = étudiants
d = début de session
f = fin de session

ANNEXE IV

Figure 3.10 Évolution des indicateurs quantitatifs en Techniques administratives



Cohorte :	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
MPS :	67.5	67.2	68.2	69.2	67.6	73.6	77.6	78.0	77.2	74.8	75.2

Légende :

- ▪ : Taux (%) de réinscription dans le même programme à la 2e session
- ▫ : Taux (%) de réinscription dans tout programme à la 2e session
- ◆ : Taux (%) de réinscription dans le même programme à la 4e session
- ◊ : Taux (%) de réinscription dans tout programme à la 4e session
- ▵ : Taux (%) de réussite des cours à la première session
- ▲ : Taux (%) de diplomation 5 ans ou plus après l'admission

Actes du 14e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

8B57

Qu'enseigne-t-on au juste à nos jeunes ?

par
ALIBERT, Benoît
directeur de l'information
Le Devoir

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

Qu'enseigne-t-on au juste à nos jeunes?

Benoît Aubin
Directeur de l'information
Le Devoir

Si on m'avait dit quand j'étais étudiant qu'un jour les rôles seraient renversés et que ce serait moi qui se retrouverait à parler devant 800 professeurs qui sont en train de m'évaluer, j'aurais ...capoté, comme disent vos étudiants.
Aussi bien vous le dire : autant j'ai toujours aimé apprendre, autant j'ai détesté mes études. Quand j'étais adolescent, je m'interressais à la musique des Rolling-Stones, à la politique américaine de John Kennedy, au cinéma libertin de Roger Vadim, au roman existentialliste d'Albert Camus et aux filles. Mais les prêtres au collège de Lévis insistaient pour nous enseigner la grammaire grecque, la chanson de geste du Moyen Age, la musique grégorienne et la politique en Mésopotanie en 1200 avant Jésus-Christ.

Rien de ce qu'on m'enseignait avait le moindre rapport avec ce que je connaissais et ce que je vivais. Je commençais ma vie, j'avais l'impression d'être en enfer. Et j'avais l'impression que ce cauchemar là ne cesserait jamais. Je traînais une vague désolation d'adolescent dans de lugubres corridors du collège de Lévis qui étaient bordés d'éditions reliées de la somme théologique de Saint-Thomas et j'avais l'impression que cela ne finirait jamais.

A cette époque-là, celle de l'assassinat de Kennedy justement, je ne pouvais pas savoir que dans les trente-six mois qui s'en venaient, l'emprise presque absolue des prêtres sur l'enseignement de la philosophie, de la morale, et même sur la politique de la société québécoise, allait disparaître brutalement comme les dinosaures et pour à peu près la même raison.

Dans ce temps-là, l'évaluation se faisait à sens unique. L'enseignement découlait pour ainsi dire de droit divin et c'est les prêtres qui nous donnaient des notes, généralement mauvaises, mais le processus inverse ne se faisait pas. L'étudiant n'était pas encore un client, il n'était pas encore un bénéficiaire. Le mot feed-back n'avait pas été inventé.

Et parfois, je frémis quand je me dis que si les curés à l'époque avaient eu accès aux mesures de l'évaluation contemporaine, aux *focus groups*, aux méthodes de gestion par projet, de gestion par objectifs, aux méthodes d'évaluation en entreprise et de la performance, ils seraient peut-être encore là.
Quoiqu'il en soit, merci beaucoup, chers professeurs, de m'avoir invité à vous adresser la parole.

Je ne suis pas un spécialiste de l'évaluation mais je sais que c'est parmi vous un sujet de discussions intenses et passionnées. À savoir si l'évaluation est une science ou pas, si elle est exacte ou pas, si elle doit être sommative ou normative, si elle se dit taxinomie ou taxonomie, si c'est un outil de gestion ou un outil d'oppression ou de répression...

Je sais que ce sont des débats très vifs et je vais vous les laisser parce qu'ils n'ont pas tellement de rapport avec mon vécu à moi.
Cependant, laissez-moi vous dire que l'évaluation, je connais ça. Parce qu'après le premier ministre et le coach des Expos, c'est le directeur de l'information du journal quotidien qui est l'homme le plus évalué au pays.

À chaque matin, j'ai à peu près 50,000 gérants d'estrades. Quiconque a payé 65 cents le matin pour s'acheter *Le Devoir* s'est aussi procuré le droit de me poser des questions sur ce que j'ai fait, sur les décisions que j'ai prises ou sur les décisions que j'ai autorisées. Pourquoi est-ce qu'on ne parle pas de Concordia à la une ce matin, alors que les autres journaux le font? Pourquoi ne parle-t-on pas de Preston Manning ce matin alors que *La Presse* le fait? Pourquoi est-ce que nous autres on parle des intégristes algériens qui assassinent des libres penseurs alors que les autres journaux ne le font pas? Enfin, toutes nos décisions sont immédiatement critiquées par des gens qui ont le droit de le faire. Un journal ça évolue sur la place publique; plus encore, la place publique c'est nous. Et cela est une caractéristique de mon métier que les policiers, les fonctionnaires, les professeurs et les médecins ne m'envient pas.

Une des raisons fondamentales pour lesquelles moi, je ne suis pas devenu un spécialiste de l'évaluation, c'est que personne n'aime ça, se faire évaluer. Je voulais être populaire... malheureusement, j'ai découvert trop tard qu'il n'y a pas grand monde qui aime les journalistes non plus.

Ma mère, tout le long de mon enfance, m'a légué un joyau de sagesse populaire que je trouve très riche. Elle disait à tout bout de champ: "Ha!, là où il y a de l'homme, y a de l'hommerie" et c'est justement "l'hommerie" qu'il y a dans l'homme - et dans la femme- qui fait que la plupart des individus résistent parfois farouchement à toute forme d'évaluation.

On a toujours quelque chose à cacher; une évaluation c'est toujours une intrusion. On ne sait jamais si on peut avoir confiance en la personne qui va nous évaluer. Cette résistance à l'évaluation on l'a trouve chez les journalistes. Commençons par eux. La semaine dernière il y a un lecteur du journal qui a écrit une lettre, sympathique au demeurant, très bien écrite

et dans laquelle il reprochait au *Devoir* de faire des fautes à répétition, de syntaxe et de grammaire. Pour prouver ses points, il avait joint des photocopies d'articles. Moi, évidemment, pour fins d'information, j'ai accroché la lettre et les copies d'articles au babillard de la salle de rédaction, une espèce de dazibao où tout s'affiche. Pendant combien de temps pensez-vous que ces papiers-là sont restés au babillard? 45 secondes. Je n'avais pas tourné le dos, je n'avais pas fais trois pas que les photocopies avaient été arrachées et quelqu'un avait écrit des propos désobligeants sur la lettre du lecteur. Les journalistes n'aiment pas être évalués. Mais je ne pouvais pas les blâmer parce que j'avais fais pareil dans mon temps.

Quand j'étais à *La Gazette*, je couvrais le débat sur l'accord du Lac Meech et à chaque fois que j'écrivais sur l'Accord du Lac Meech, j'écrivais automatiquement : dont les cinq conditions sont...
Un an après l'échec de l'accord du Lac Meech, j'ai participé à un séminaire avec justement des spécialistes de l'évaluation et un d'entre eux avait fait des études qui avaient démontré que la majorité des gens avaient rejeté au Canada anglais l'accord du Lac Meech parce qu'ils ne comprenaient pas les cinq conditions... Problème! Les gens disaient manquer d'information sur l'accord du Lac Meech. J'ai personnellement écrit 255 articles là-dessus, il y avait 10 autres journalistes qui le faisaient et y il avait 100 autres journaux qui faisaient la même chose. On était inondé, abasourdi d'information sur l'accord du lac Meech. Or les gens l'on rejeté parce qu'ils ne le comprenaient pas, parce qu'ils manquaient d'information.
Pensez-vous que je suis revenu au journal en disant "Hey boss, y a un problème, je n'ai pas été capable d'expliquer l'accord du Lac Meech aux citoyens" ? Non, j'ai tenu ça mort.. Je ne voulais quand même pas me retrouver à couvrir les faits divers sur la Rive-sud.

Mais il n'y a pas juste les journalistes, les journaux aussi résistent à l'évaluation... Il y a deux semaines, le *Globe and Mail* a publié un sondage absolument ahurissant, qui arrivait à la conclusion, tenez-vous bien, que 75% des citoyens ne savent pas qu'est-ce que c'est qu'un déficit. Trois citoyens sur quatre n'ont pas une idée claire sur qu'est-ce que c'est qu'un déficit. Il y avait une autre information dans ce sondage qui disait que la moitié des gens n'ont pas une idée précise de ce-que c'est qu'un milliard. On sait que c'est un gros chiffre, qu'il y a beaucoup de zéro, mais on ne sait pas combien il y en a. On imaginerait qu'avec ça la plupart des reporters feraient une dépression, ou que la plupart des directeurs de journaux feraient des réunions de stratégie d'urgence pour régler le problème. À ma connaissance rien de ça ne s'est fait. Dans les journaux on continue d'être trop occupés à préparer la publication d'autres articles expliquant qu'il faut réduire le déficit de milliards de dollars.

Personne n'aime ça être évalué, et les professeurs non plus.

S'il y a présentement dans la société québécoise un sujet d'intéret public, collectif, pressant, urgent, c'est bien l'évaluation de la performance des cégeps, des collèges. Ça devrait normalement être un débat qui implique tout le monde, toutes les couches de la société, les étudiants, les contribuables, les politiciens, les enseignants, les intellectuels, les Français, les Anglais.
Manifestement, c'est un sujet qui vous intéresse, c'était le thème de votre colloque, Jai regardé un peu dans le programme de votre colloque pour voir dans quels termes vous en parlez et là je vais être obligé de lire mon papier parce que ce n'est pas simple... L'évaluation, je cite "est essentiellement un processus de validation des actions entreprises pour l'actualisation des objectifs préalablement déterminés" Hon!... quelqu'un d'autre parle de, je cite, "l'incidence du syndrome évaluatif sur la structure de la personnalité" fin de citation. On parle de métacognition, de l'affectivité, et encore quelqu'un d'autre dit que, avant même de parler d'évaluation, il faut comprendre, et je cite, "les assises épistémologique des maisons d'enseignement".

Merci beaucoup, le message est clair, vous ne vous adressez pas à moi. J'ai beau être intelligent, j'ai beau être informé, j'ai beau diriger *Le Devoir*, vous ne parlez pas pour moi. Utiliser un jargon, un argot, c'est la première et la meilleure façon de se prémunir contre l'évaluation. C'est aussi une bonne façon de se faire trouver «plate» par ses étudiants, mais ça c'est autre chose. Utiliser un jargon c'est aussi la meilleure façon de se faire évaluer par des gens qui partagent cet argot donc, qui partagent votre sous-groupe dans la société, donc qui sont beaucoup moins dangereux, qu'un gars comme moi par exemple.

Il y aurait beaucoup d'autres façons d'évaluer l'efficacité de l'enseignement collégial. On pourrait par exemple écouter la radio Rock-FM le midi, tié veux dire...., on pourrait écouter les Bleu-Poudre ou la P'tite vie à Radio-Canada, ne vous en déplaise, à la station culturelle, et on pourrait se dire, voilà une réflexion précise du genre de langue qu'on enseigne et qu'on parle dans les collèges et dont les universités ne veulent pas. Et on pourrait se poser la question : Comment concilier l'enseignement d'un patois désarticulé, minimaliste comme celui-là et l'obsession collective d'assurer la survie de la langue et de de culture française en Amérique? Pas rapport!

Combien de vos étudiants savent quelque chose sur Papineau et ses gens en 1830 et ce qu'ils pensaient, et sur leur libéralisme, sur le fait qu'ils ont été les premiers à donner des droits de citoyens égaux aux

Juifs, aux femmes dans la société. Combien de gens savent que les Juifs ont été affranchis par les libéraux de Papineau avant de l'être à Londres et que le Québec a été le premier endroit à donner des droits aux Juifs dans l'empire Britannique, ...PERSONNE!
On l'a vu lors de la célébration du 50e anniversaire du débarquement de Normandie que personne ne savait rien sur le débarquement de Normandie. Comment concilier cette ignorance avec notre obsession de survie culturelle?
Je crois comprendre que vous n'avez pas fait votre évaluation dans ces termes-là. C'est juste bon pour les barbares, c'est juste bon pour les journaux, c'est un débat qui ne se fait pas. Penser comme ça, c'est trop démagogique, c'est ce qu'on aime dire. Vous avez préféré vous réfugier dans un débat sur les prolégomènes d'une herméneutique exponentielle... Cependant, les médias justement sont l'endroit dans la société où se fait en première ligne l'évaluation brute du monde dans lequel on vit. À chaque jour les journaux véhiculent un tas de données évaluatives, quantitatives, qualitatives, normatives, comme vous voulez, qui décrivent le monde dans lequel on vit. Les journaux en sont pleins à chaque jour. Des titres comme «La cote des libéraux reste stable après la publication du budget», «Le déficit est réduit dans le budget mais la barre de la dette augmente», «La fille de la femme battue monoparentale à moins de chances de s'en sortir», «De jeunes anglophones noirs, de Pointe-Saint-Charles, sous-scolarisés et surreprésentés à la prison de Bordeaux», «Le finissant de cégep moyen parle mal, ne sait pas grand chose, ignore l'histoire et la géographie et l'université n'en veut pas», voilà à chaque jour des tonnes de faits bruts qu'on publie et qui servent ou qui serviraient normalement aux citoyens à se faire une évaluation de la société. Et ces faits-là sont immédiatement repris par d'autres médias : les postes de radio, les lignes ouvertes et tout, et tout et tout, qui les transforment en jugements de valeur plus ou moins approximatifs; c'est la faute du fédéral, c'est la faute des Anglais, c'est la faute des journaux, le débat de société se fait comme ça. Et en plus de vous donner tous ces faits bruts les journaux, pour pas être en reste, vous proposent aussi une grille d'analyse et d'évaluation des principaux événements dans la société.
L'évaluation par exemple que font *La Gazette*, *La Presse* et *Le Devoir* de la crise autochtone, des Mohawks à Kanawake n'est pas la même. Et différentes clientèles donc, achètent différentes grilles d'information. Alors on pourrait normalement conclure qu'avec toute cette information véhiculée par tous ces médias et toutes ces interprétations d'évaluation véhiculées dans ces médias aussi on devrait normalement vivre dans la société la plus éclairée, la plus transparente et la plus raisonnelle de toute l'histoire du monde. Or il n'en est rien et c'est de cela dont je vous parle.

C'est que maintenant qu'on bénéficie de tellement d'information et que les canaux d'information sont tellement fragmentés et que les auditoires sont tellement fragmentés, maintenant que les communications entre les individus sont tellement fragmentées, les débats de fond dans la société sont de plus en plus remplacés par des chicanes dans les médias. Avant, au début de la démocratie, dans la Cité, les citoyens se réunissaient et débattaient entre eux du pour et du contre de construire une route, d'ouvrir un aqueduc ou de changer le système de représentation ou en fait, toutes les décisions qui se prenaient, qui affectaient le devenir ou le bien-être de la communauté. Ça ne se fait plus! On vit dans une société absolument verbeuse qui parle, qui écrit, qui publie tout le temps mais il n'y a plus personne qui écoute, et il n'y a plus personne qui débat. Les débats se font maintenant par spécialistes interposés. Dans le jargon des journalistes des affaires publiques à Radio-Canada, par exemple au *Point*, on dit qu'un panel bien réussi, c'est un panel qui regroupe un Juif, un expert, un Nazi et qui ne s'entendent pas avant la fin de l'émission. Ça, c'est le débat réussi.

Le citoyen, l'auditeur écoute ça et décide en quelque part s'il préfère accepter la ligne du Juif, la ligne du Nazi ou la ligne de l'expert, et il part avec ça et son évaluation est faite. Un beau panel entre Gérald Larose, Ghislain Dufour et un économiste. Daniel Latouche, Lysiane Gagnon, un politicien. Robert Libman, Guy Bouthillier, un démographe. Enfin, vous voyez le genre. On en est rendu là!

Si vous lisez les journaux, si vous écoutez les bulletins de nouvelles à la télévision, sur le front local ici, le débat public est articulé par pas plus de 100 personnes. Au *Devoir*, on les appele les suspects habituels. Les soirs où on les voit tous ensemble, c'est par exemple un soir de budget.
Vous avez une page d'information dans le journal qui vous dit qu'est-ce qu'il y a dans le budget et vous avez une page qui vous dit qu'est-ce que ces gens disent du budget. Ils ne l'ont pas lu encore, mais ils ont tous une ligne de presse, et ils sont tous publiés dans le journal.

Si vous regardez ça comme il faut, même sur la scène canadienne, vous êtes probablement plus nombreux ici que le nombre de personnes qui influencent le débat public dans les médias. Bon il y a Chrétien, il y a Bouchard, il y a Manning, il y a... quelques-uns de leurs lieutenants, il y a Johnson, Parizeau, quelques-uns de leurs lieutenants, les chefs syndicaux, les représentants de l'entreprise, une couple de ministres pour les banques, les tables de concertation, pour les gais, les régions, les aînés, quelques groupes professionnels, Ghislain Dufour, Augustin Roy...

C'est ça, c'est entre ces gens-là que se fait le débat. Et qu'est-ce qu'ils font ces gens-là, ces spécialistes de l'intervention médiatique? Ils vous proposent leur grille d'analyse.

On achète maintenant de l'évaluation. Auparavant, on réfléchissait, on se faisait une idée, maintenant on magasine les évaluations. C'est un changement important. Je ne vous dis pas que c'est nécessairement mauvais, mais c'est un changement important qu'il vaut vraiment la peine d'analyser. Mais là où il peut arriver une menace vraiment sérieuse à la santé démocratique d'une société, c'est quand ces différentes grilles d'évaluation, qui sont disponibles sur le marché, commencent à faire des alliances. On a vu ça par exemple à la Commission Bélanger-Campeau. D'un côté le mouvement Desjardins, les syndicats, les municipalités, le Parti Québécois. De l'autre coté les ministres fédéraux, les Anglais, les riches, les membres de communautés ethniques. Et, dans le milieu, Robert Bourassa, évidemment... Là, on n'a plus à magasiner entre une série de grilles d'évaluation, on a à choisir entre deux *package deals*.
Et là, tout-à-coup, le débat public devient complètement, ou risque de devenir complètement étouffé. Comme citoyen on peut bien se réjouir de ce que le dernier budget provincial ait réduit la TPS de 2% et ait réduit un peu vos impôts personnels, mais si vous êtes syndiqués CSN, votre représentant vous a dit que ce budget-là était un scandale. Et si vous avez l'habitude de suivre les directives de votre syndicat CSN ou autre, vous êtes convaincus que le budget est mauvais et même si vous avez des doutes, vous allez vous taire. On ne peut pas facilement aujourd'hui critiquer les syndicats parce qu'on se fait traiter de fédéraliste parce que les syndicats sont péquistes. Si on est péquiste on va se retenir de critiquer les syndicats même s'ils sont critiquables. Parce que ça peu nuire à la cause, parce que les alliances sont très fines entre les différentes grilles d'évaluation. On peut difficilement critiquer en public les politiques extérieures d'André Ouellet, parce qu'on va se faire traiter de péquiste puis évidemment un péquiste qui parle d'affaires fédérales n'est pas crédible. On est en train de s'enfarger dans les blocs d'opinions desquels on peut difficilement sortir. Par exemple, tenez, nous, en essayant de combattre ça justement au *Devoir*, on a donné une chronique a Norman Webster dans les pages éditoriales du *Devoir*. Pensez-y un peu, je vais vous dire il y a quelques années..., je pense que cela aurait fait une émeute, un Anglais, fédéraliste, riche, de Westmount qui tient une chronique politique dans *Le Devoir*. Il y a trois semaines Webster a dit : "Attention, amis lecteurs, le Canada anglais est en colère, Ça ne sera pas drôle, leurs réactions ne seront pas cool!» Ils vont être choqués", et là j'ai observé les réactions des lecteurs qui ont appelé et même des journalistes dans la salle qui sont pourtant habitués à jouer tout le temps avec des opinions contradictoires, des gens étaient furieux contre Webster.

C'est qu'au lieu d'écouter ce que Webster disait de ce qu'il connaissait très bien, le Canada anglais, les gens disaient, "Mais qu'est-ce qu'il fait là dans *Le Devoir* on sait bien qu'il dit ca, lui! c'est un Anglais". Sauf que la semaine suivante, Harcourt de Colombie britannique et Romanow, de Saskatchewan, les éditorialistes de *Maclean's* puis du *Globe and Mail* étaient à fourbir les armes en disant que Lucien Bouchard était un traître puis qu'il faudrait le mettre en prison. Webster nous avait prévenus, on ne l'avait pas écouté. On ne l'avait pas écouté parce que c'est un Anglais et un Anglais évidemment veut nous intimider, et tout à coup on n'est plus réceptif.

Ce que c'est supposé faire un journaliste dans la société, évidemment c'est de faire le déplaisant, c'est de poser des questions qui dérangent, c'est d'être le représentant du citoyen mais c'est supposé aussi être le rôle ou la prérogative de chaque citoyen que de remettre ses élites, ses leaders, les idées reçues, les idées à la mode, les tendances politiques en question, de les revirer de bord, de les découdre pour voir comment ils sont faits, puis pour voir s'ils sont solides, s'ils tiennent l'eau.

Mais présentement, quand nous sommes dans un débat qui polarise la société, c'est exactement le contraire qui se produit. Chaque groupe, et c'est aussi vrai des nationalistes que des fédéralistes, chaque groupe essaie plutôt de se prémunir contre les attaques de l'autre côté et de renforcir sa certitude qu'il a raison en se bloquant de l'information qui pourrait au contraire le faire douter. Et ce mécanisme de protection fondamentale contre l'évaluation, parce que c'est ça l'idée, personne n'aime ça être évalué, personne n'aime ça remettre ses idées en question, peut, si on ne fait pas attention, avoir des conséquences très néfastes sur la société et sur le monde démocratique dans lequel nous vivons. Parce que la démocratie est fondée sur l'usage du libre-arbitre de chaque citoyen, sur sa capacité de se faire une idée à lui, et de manifester sa propre originalité, et d'avoir une voix et un candidat.

Alors présentement je vais vous dire, c'est un peu triste, mais comme citoyen je m'arrache les cheveux. Parce qu'on ne peut pas débattre d'évaluation des cégeps avec les professeurs, on ne peut pas d'ébattre d'évaluation des journaux avec les journalistes, on ne peut pas avoir un débat calme et serein avec un fédéraliste si on est péquiste, ou avec un péquiste si on est fédéraliste et chacun est en train de s'enferrer dans une logique qui peut mener à des conflits très profonds.
C'est l'observation que je fais présentement de ce qui est peut-être le principal danger qui nous menace au Québec.

Je veux maintenant vous demander si cette impression-là se vérifie dans vos classes quand vous faites des débats avec les étudiants. De quelle façon est-ce que ces enfants-là apprennent à manier des idées et apprennent à affirmer leur individualité? Ou de quelle façon plutôt ont-ils tendance à s'identifier à des opinions et à des évaluations qui sont «pré-packagées» pour eux. Et si j'avais une chance de vous entendre là-dessus j'en serais bien heureux.
Merci!

Actes du 14e colloque
de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?

Où s'en va le collégial ?

Hommage de l'AQPC
à Monsieur Jacques Laliberté

Association québécoise
de pédagogie collégiale
aqpc

Hommage de l'AQPC à Jacques Laliberté

Depuis quelques années, l'Association québécoise de pédagogie collégiale rend hommage à des personnes qui ont contribué d'une manière toute particulière à l'essor de l'enseignement collégial.

L'AQPC est particulièrement fière de rendre hommage, cette année, à Monsieur Jacques Laliberté.

Figure connue et respectée dans le milieu de l'éducation, Jacques Laliberté y œuvre depuis plusieurs années, principalement comme agent de recherche au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) jusqu'en 1986 et, depuis, comme membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA (Université de Sherbrooke).

Sa feuille de route est impressionnante. Mentionnons qu'il a été rédacteur en chef de la revue *Prospectives* et qu'il a fait partie du premier comité de rédaction de *Pédagogie collégiale*. Il a dirigé des recherches importantes dont celle qui a porté sur les *Ressources et pratiques pédagogiques dans les collèges* 1980). Il est l'auteur, entre autres, de *La formation fondamentale. La documentation américaine* (1984) et de *La formation fondamentale. La documentation française* (1987), deux écrits parmi les plus importants touchant la formation fondamentale.

De par la qualité et la pertinence de ses travaux, Jacques Laliberté a été et continue d'être un des agents importants de développement pédagogique dont le collégial a raison d'être fier.

Présentation de l'hommage par Sophie Dorais*

Ce soir, l'Association québécoise de pédagogie collégiale me demande de rendre hommage à Jacques Laliberté. J'avoue que cela me torture autant que cela m'émeut, parce que je crains que ce que j'ai à dire doive fatalement heurter la modestie naturelle de Jacques. Mais toute l'admiration et toute l'affection que je lui porte m'empêchent de me dérober.

Je dois d'abord remercier l'AQPC, non seulement de m'offrir cette occasion, mais aussi parce que c'est lors d'un de ses colloques, celui de 1983, que j'ai rencontré Jacques pour la première fois. Et merci encore pour le bonheur que j'ai eu à vivre avec lui et nos compagnes les quatre premières années d'existence du Comité de rédaction de Pédagogie collégiale.

Dès le premier contact, Jacques Laliberté m'est apparu tel qu'il est et demeure : un véritable initié aux choses de l'éducation, possédant de ces choses une science rare et portant un regard d'une acuité remarquable sur les grandes questions éducatives. En même temps, un être d'une vraie bienveillance pour tous ceux et celles qu'il s'est voué à servir, pour la multitude des étudiantes et des étudiants en quête d'une formation comme pour ceux et celles qui ont la charge de la leur donner.

Saluer la contribution de Jacques Laliberté, c'est célébrer l'homme autant que ses réalisations, l'être autant que le faire, les qualités du cœur autant que celles de l'esprit. J'ai l'habitude de dire que pour faire œuvre utile en éducation, il faut une bonne dose d'intelligence, une certaine élévation de pensée et beaucoup de cœur. Cet homme-là en a tellement qu'il peut se permettre d'en prêter aux autres !

Jacques Laliberté est un chercheur d'or, qui creuse et fouille pour trouver les filons les plus riches et les plus purs. Depuis près de vingt-cinq ans, au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation d'abord, et depuis bientôt huit ans comme membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA, il emploie à nourrir l'action des praticiens de l'enseignement collégial, il nous guide dans la très nécessaire quête du sens de l'action éducative. Avec patience et rigueur, ouverture et enthousiasme, il traque les idées, les polit, les raffine et nous les offre en partage. Des idées maîtresses, des idées force – comme aurait dit Pierre Angers –, parce que Jacques est homme des matériaux et des valeurs les plus nobles. Tous ses travaux, toutes ses interventions sont animés de la recherche du vrai et du bon en éducation.

Je ne m'étendrai pas longuement sur l'œuvre de Jacques Laliberté, car elle est connue et reconnue. Ses travaux en matière de formation fondamentale, entre autres, ont fait école ; ils ont inspiré

* Sophie Dorais est consultante en pédagogie.

et continuent d'inspirer nombre de démarches institutionnelles, départementales ou même individuelles dans nos collèges. Jacques a largement contribué à nous éveiller aux courants de pensée et de recherche les plus dynamiques et les plus prometteurs en matière de pédagogie, qu'il s'agisse du transfert et de l'intégration des apprentissages, du développement de la pensée critique chez les élèves, ou… tout simplement de l'acte d'apprendre et de l'acte d'enseigner. Il contribue encore et toujours, avec son vieux complice Paul Forcier, à nous faire connaître ce qui se fait de mieux ici et ailleurs : les travaux d'Antoine Prost, de Philippe Meirieu, de Michel Develay, de Jean-Pierre Astolfi, et j'en passe.

Mais tous ceux et celles qui ont eu l'occasion d'entrer en contact avec lui vous le diront : Jacques ne nous nourrit pas que par les idées qu'il met en forme, expose et propose. Il nous inspire tout autant par sa façon d'être : profondément sensible, généreux et engagé. Je pense sincèrement que Jacques est incapable de la moindre pensée mesquine, je sais en tout cas qu'il est incapable de toute parole mesquine. Jacques est un être absolument respectueux, jusqu'à posséder l'art d'apaiser les esprits qui s'échauffent – ce qui se produit parfois dans les meilleures familles collégiales. Seule exception, contre laquelle je vous mets en garde : n'ayez jamais l'heur de dire que la discussion engagée est rhétorique, vous risqueriez d'avoir Jacques sur le dos pendant des années !

Jacques me fait penser à cette phrase que Marcel Pagnol – qu'il adore – écrivait avoir souvent entendue de la bouche de son père, instituteur républicain et anti-clérical : « Comme les prêtres, […] nous travaillons pour la vie future : mais nous, c'est pour celle des autres. » Comme ces instituteurs-là, Jacques, même s'il doute parfois, est homme de conviction : il croit profondément dans les personnes qui forment le réseau collégial, et dans la formation qu'on doit y dispenser. Formation fondamentale, faut-il le rappeler, qu'il incarne si parfaitement.

Mais n'allez pas croire que Jacques est un personnage sombre et sévère : c'est un être lumineux, à l'enthousiasme presque juvénile. Curieux de tout, il se passionne pour tout : l'éducation certes, mais aussi la littérature, la policière ou celle de Proust, la chanson de Richard Desjardins ou la musique de Bach, le théâtre de Beckett ou le baseball des Expos – pauvre homme !

Ce que j'ai dit et tout ce que je pourrais dire encore, nombre de personnes auraient pû le dire aussi, sans doute mieux que moi. Des conseillères et des conseillers pédagogiques entre autres, des Nicole Tremblay, Denise Gélinas, Armande Maltais, Françoise Langlois, Danielle Raymond, Bernard Morin, Paul Forcier, Jean-Pierre Goulet, Ulric Aylwin… et tant d'autres qui ont été, comme moi, marqués par la rencontre avec Jacques, qui témoignent comme moi : Jacques Laliberté est un être d'exception, dont la fréquentation nous rend plus compétents, sinon plus intelligents, mais également meilleurs.

Merci Jacques !

Réponse de Jacques Laliberté

Sophie, ma collègue et amie, vient d'exposer ce qui, selon elle, peut justifier le geste de l'AQPC à mon endroit. Je la remercie très sincèrement pour son témoignage qui me renvoie de moi-même une image que je suis loin de trouver spontanément au rendez-vous lorsque je me regarde dans le miroir ou que je me risque à dresser le bilan de ma vie. Mais il est une constatation que j'ai faite au fil des années et qui m'apparaît profondément vraie : nous sommes ce que nous pensons être mais nous existons aussi à travers le regard que les autres portent sur nous. Et quand ce regard est positif, quand il est empreint de confiance, il contribue à nous dynamiser. Il nous incite à dépasser certaines limites. Il nous aide à surmonter des craintes ou des hésitations inhibitrices. Il nous engage à miser sur des acquis, des atouts, un potentiel auquel nous n'accordons pas toujours une attention suffisante. Le ressort intime de notre être est fait de cette chimie mystérieuse qui s'établit entre la conscience de soi qui se construit à travers l'interprétation que nous donnons à nos expériences et les révélations, les appels et même parfois les interpellations qui nous viennent des autres. Nombre de choses que j'ai pu réaliser dans ma vie sont la résultante de cette chimie.

Le fait que ce soit l'AQPC qui ait pris l'initiative de souligner certaines facettes de mon parcours professionnel a évidemment pesé lourd dans mon acceptation de vivre l'expérience de ce soir. L'AQPC c'est une association dont je suis fier d'être membre, une association qui, avec des moyens très limités, a su canaliser des énergies, rassembler un grand nombre de chercheurs et de praticiens – enseignantes, enseignants, professionnels et cadres – qui, à travers des communications, des articles dans la revue Pédagogie collégiale, *des ateliers de travail lors de ses colloques annuels, ont contribué à façonner des traits distinctifs à la pédagogie au collégial. Je reçois l'hommage de l'AQPC comme une forme de validation de certaines de mes actions mais aussi comme une invitation à continuer de travailler à l'œuvre qui nous tient tous à cœur et qui est la raison d'être de notre présence à ce colloque : la qualité de l'éducation offerte dans les collèges du réseau. Je suis donc très touché par l'honneur que me fait l'AQPC et j'en remercie les membres du Conseil d'administration, comme je leur suis reconnaissant pour le magnifique cadeau qu'on vient de m'offrir.*

Toutefois, si je peux accepter l'hommage qu'on me rend ce n'est qu'en y associant, à travers ma personne, tous les membres des différentes équipes dont j'ai fait partie depuis 1970 et qui ont contribué, par leurs actions et par leurs productions, au développement de plusieurs dimensions importantes de la vie pédagogique des collèges. Je pense à l'équipe du CADRE, aux comités de rédaction de Prospectives *et de* Pédagogie collégiale, *à l'équipe GRA–direction de PERFORMA collégial, de même qu'à tous les collègues répondantes locales et répondants locaux de PERFORMA. Je me sens redevable à toutes ces personnes, non seulement des attitudes qu'elles ont eues à mon égard, mais également du stimulant extraordinaire qu'ont représenté pour moi l'engagement et la compétence dont ces personnes ont fait preuve et continuent de faire preuve. Il y a dans cette formule que je viens d'employer un raccourci bien banal et qui peut prendre l'allure d'une expression de circonstance. Mais veuillez me croire : en*

« Être un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage est un métier très exigeant »

préparant ce petit mot, j'ai revu par la pensé un très grand nombre de visages et à chacun, je pouvais rattacher, outre de bons souvenirs, une influence positive qui m'a marqué. À toutes ces personnes j'exprime mon admiration et ma reconnaissance. Une des grandes chances de ma vie aura été d'avoir appartenu à des équipes dynamiques et à des réseaux très vivants où s'incarnent et se développent des projets de longue durée et où se pratiquent généreusement les échanges d'idées, le partage d'expériences et la mise en commun de stratégies et d'instruments pédagogiques.

Je m'en voudrais de ne pas associer également à cette cérémonie les membres de ma famille immédiate. Je remercie Louis et Michèle, mes enfants d'être ici ce soir. Je leur exprime ma gratitude pour leur compréhension, leur amour et leurs encouragements, fréquents et soutenus. À Denise, mon épouse et compagne de vie depuis plus de trente ans, je redis publiquement ce que lui ai maintes fois répété en privé : par ta présence à mes côtés, par ta patience, par ton appui indéfectible, par ton acceptation des inconvénients et des exigences de certains de mes engagements professionnels, tu as été une collaboratrice hors pair.

En terminant, je voudrais dire que si j'ai pu contribuer à ma façon au développement de la pédagogie au collégial, je suis très conscient que cette contribution est indirecte et se fait le plus souvent à distance des lieux mêmes où se pratique la pédagogie. Avec des collègues, j'ai pu servir à diffuser des idées, des innovations, des préoccupations, des problèmes d'ordre pédagogique. J'ai pu contribuer à l'identification de solutions, de pistes de travail, de questions à approfondir, de pratiques à réviser ou à améliorer. Mais jamais je n'ai perdu de vue et jamais je ne veux perdre de vue que c'est dans les classes et par le truchement des enseignantes et des enseignants que se transforme et se développe – dans les faits – la pédagogie au collégial. Voilà les vrais développeurs de la pédagogie au collégial, avec le concours bien sûr de toutes les personnes qui, localement, les accompagnent et les stimulent dans leur démarche.

À l'occasion des 20 ans des cégeps, j'avais préparé avec Paul-Émile Gingras une analyse de la vie pédagogique collégiale depuis la création des cégeps en 1967. Je formule l'hypothèse que si on décidait de faire à nouveau le point sur l'état de la pédagogie dans le réseau des collèges aujourd'hui, on serait amené à retoucher sensiblement le tableau esquissé en 1987.

Dans la conférence qu'il prononçait au colloque de l'AQPC l'an dernier, Michal Develay soutenait que la transformation du métier d'enseignant se manifeste dans cinq directions. Ces cinq directions constituent en soi tout un programme de travail. Mais il me semble qu'elles pourraient également nous aider à cerner certaines des évolutions à caractère pédagogique que nous avons pu observer dans le réseau des collèges au cours des dernières années. Voici, en bref, ces cinq évolutions :

- Spécialistes de l'enseignement, les enseignants ont à devenir des spécialistes de l'apprentissage.
- Les enseignants ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle, voire individualiste, ils ont à l'aborder de manière collective.
- Les enseignants devraient prendre en compte l'hétérogénéité des élèves qui se substitue à l'homogénéité.
- On doit passer d'une vision des résultats scolaires selon la courbe de Gauss à une approche centrée sur la réussite.
- Il faut dorénavant aborder l'enseignement avec une visée d'éducation et pas uniquement avec une visée d'instruction.

Quiconque a suivi Pédagogie collégiale depuis son lancement en 1987 et est le moindrement informé de réalisations et de projets récents dans de nombreux établissements collégiaux du Québec conviendra que collectivement il s'est fait du chemin dans le sens des cinq directions désignées par Develay. Il est difficile de quantifier ou de qualifier finement les progrès accomplis en ce sens. Les avis sont d'ailleurs très partagés lorsqu'entre amis on en discute. Là où l'unanimité s'établit rapidement, c'est lorsqu'on évoque les défis nombreux et complexes qu'ont et qu'auront toujours à relever les enseignantes et les enseignants. Les mutations sociales qui s'expriment ou se manifestent dans le domaine du savoir, dans la composition démographique de la population, dans le champ des technologies, dans l'organisation du monde du travail, dans les termes mêmes où se posent les problèmes économiques, politiques, éthiques et sociaux, tout cela ne conduit pas qu'à des changements de programmes mais se répercute dans la vie même de la classe et dans les interactions entre professeurs et élèves. Être un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage est un métier très exigeant.

La pédagogie collégiale a évolué, elle continue de se transformer et elle est appelée à se développer encore parce qu'elle constitue la recherche d'une réponse appropriée à la mouvance même de la vie, dans l'établissement scolaire lui-même et dans son environnement externe. Qu'on me permette donc, en guise de finale, de saluer avec chaleur toutes celles et tous ceux qui, au jour le jour, sont les artisanes et les artisans de cette pédagogie collégiale en constant devenir…

La délégation politique
du PEROU
tient à souligner
le travail de collaboration
des ripostelettes locales
et des ripostelettes locales
du PEROU
avec l'AOPC
dans la réalisation
de projets
qui contribuent
au développement
pédagogique
de classes multiniveaux.